

Mødet og mediet

– om dannelsesprocesser i computermedierede miljøer

Masterspeciale i IKT & Læring

Aalborg Universitet 6/7-2006

Rasmus Forman

Vejleder Elsebeth K. Sorensen

Forord

Med en uddannelses- og erhvervsbaggrund i både nye medier og folkeoplysning (højskolelærer) har jeg i flere omgange ønsket at forene det bedste fra de to verdener og finde frem til en synergi af levende og dynamiske dannelsesprocesser muliggjort ved de nye mediers kommunikationsformer.

Personligt har jeg ikke kunnet udfri denne problemstilling, og heller ikke i mine omgivelser eller i den danske folkeoplysning som sådan har man kunnet "knække nøden". Det er i høj grad den danske folkeoplysnings nærhedsetiske ide om det umiddelbare menneskelig møde, der udgør problematikken og udfordringen. Mit mål med denne opgave er med udgangspunkt i den danske folkeoplysnings grundantagelser at gentænke mødet og mediet på ny.

Jeg er glad for, at min vejleder Elsebeth K. Sorensen har støtte og udfordret denne opgave, der i sin akademiske form og indhold ikke er ganske traditionel for MIL-uddannelsen.

Specialet fylder 124180 tegn (52 normalsider) fra English Summary til litteraturliste¹.

1 Forsidebillede: *The Constructor* (1925). Fotomontage af den russiske designer og avantgarde kunstner El Lissitzky, der var nært knyttet til konstruktivismen.

Mødet og mediet

English Summary: The Encounter and the Medium.....	4
Indledning.....	5
Ramme for problemfeltet.....	6
Den nordiske folkeoplysnings rammebetingelser.....	9
Den svenske model	13
At bibeholde den folkeoplysende kvalitet	13
"mötesbaserade flexibelt lärande".....	15
Problemstilling	18
Den danske folkeoplysningstradition.....	21
Grundtvigs oplysnings- og dannelses tanker	21
En grundtvigiansk pædagogik	24
IKT-baserede processer i et grundtvigiansk perspektiv	26
Løgstrups oplysnings- og dannelses tanker.....	28
Løgstrups bidrag til pædagogikken	29
IKT-baserede processer i et fænomenologisk-etisk perspektiv	30
Dannelse som forholdet mellem henvisning og henvendelse	34
Ekskurs: Henvisning og henvendelse i kropsfænomenologisk belysning	40
Folkeoplysning og CSCL	43
CSCL-retninger	44
Forholdet mellem dannelses traditionen og læringsteorien.....	45
Teknologiforståelse.....	47
Kognition og emotionalitet	50
Design for dannelse.....	53
Konklusion.....	60
Litteraturliste	

English Summary: The Encounter and the Medium

The assignment examines issues of philosophical and learning theoretical character, raised by the implementation of ICT in Swedish and Danish liberal adult education. Despite being similar societies there are wide differences in the praxis of ICT in liberal adult education in the two countries. While Sweden already has had a wide range of experiments and has ICT as an integrated part of their course delivery, the Danish liberal adult education has not even had their first real experiments. This difference is considered as a consequence of a more rationalistic and technology-friendly Swedish tradition, while Danish liberal adult education is highly influenced by the Danish romantic philosopher Grundtvig (1783-1872) and the later phenomenological-ethical thinker Løgstrup (1905-1981). Both Grundtvig og Løgstrup value the immediate human encounter as the core of liberal adult education, which turns computer mediated learning into a problematic phenomenon.

Firstly the assignment examines the pedagogical model of ICT in Swedish liberal adult education, secondly it moves on to rethink computer mediated liberal adult education from within the more "romantic" Danish tradition.

Throughout the assignment I try to establish a dialogue between the philosophical tradition of liberal adult education and the learning sciences of CSCL, asking to what extent and in what version CSCL could be a theoretical framework for the conception of ICT in liberal adult education. Besides transforming the essentialistic humanistic notion of technology to a more adequate vygotsian concept of human activity as basically carried out through artefacts; the assignment suggests Bakhtins notion of the intimate speech genres as a possible theoretical framework, that enables the maintenance of encounter based learning without thinking it in the frame of shared physical presence.

Finally the assignment suggests concrete ideas to the support of computer mediated learning processes based on the phenomenological-etical understanding, which characterizes the tradition of Danish liberal adult education.

Mødet og mediet – om dannelsesprocesser i computermedierede miljøer

Indledning

I modsætning til samfundets øvrige felter gør folkeoplysningens organisationer – oplysningsforbund, aften- og højskoler – endnu ikke brug af IKT-baserede processer i sit dannende virke. Denne "samfundsmæssige asymmetri" skyldes mangfoldige samfundsmæssige og organisatoriske grunde, der til tider formules i mindre pæne vendinger som folkeoplysningens konservatisme og manglende omstillingsparathed, åndssnobberi og teknologiangst. Fra folkeoplysningens side nævnes derimod dårlig økonomi, manglende politisk prioriteringer og uholdbart lovgrundlag.

Jeg har i specialet valgt at anskue problematikken angående implementering af IKT-baserede processer i folkeoplysningen ud fra en "idealistisk vinkel", der søger at forstå tilbageholdenheden i lyset af folkeoplysningens grundantagelser; altså som udtryk for reelle anfægtelser, der har sin grund i en bestemt didaktisk målsætning (dannelse), menneskesyn og pædagogisk forståelse, og som vi senere skal se, yderligere er forbundet med en given kommunikations- og teknologiopfattelse.

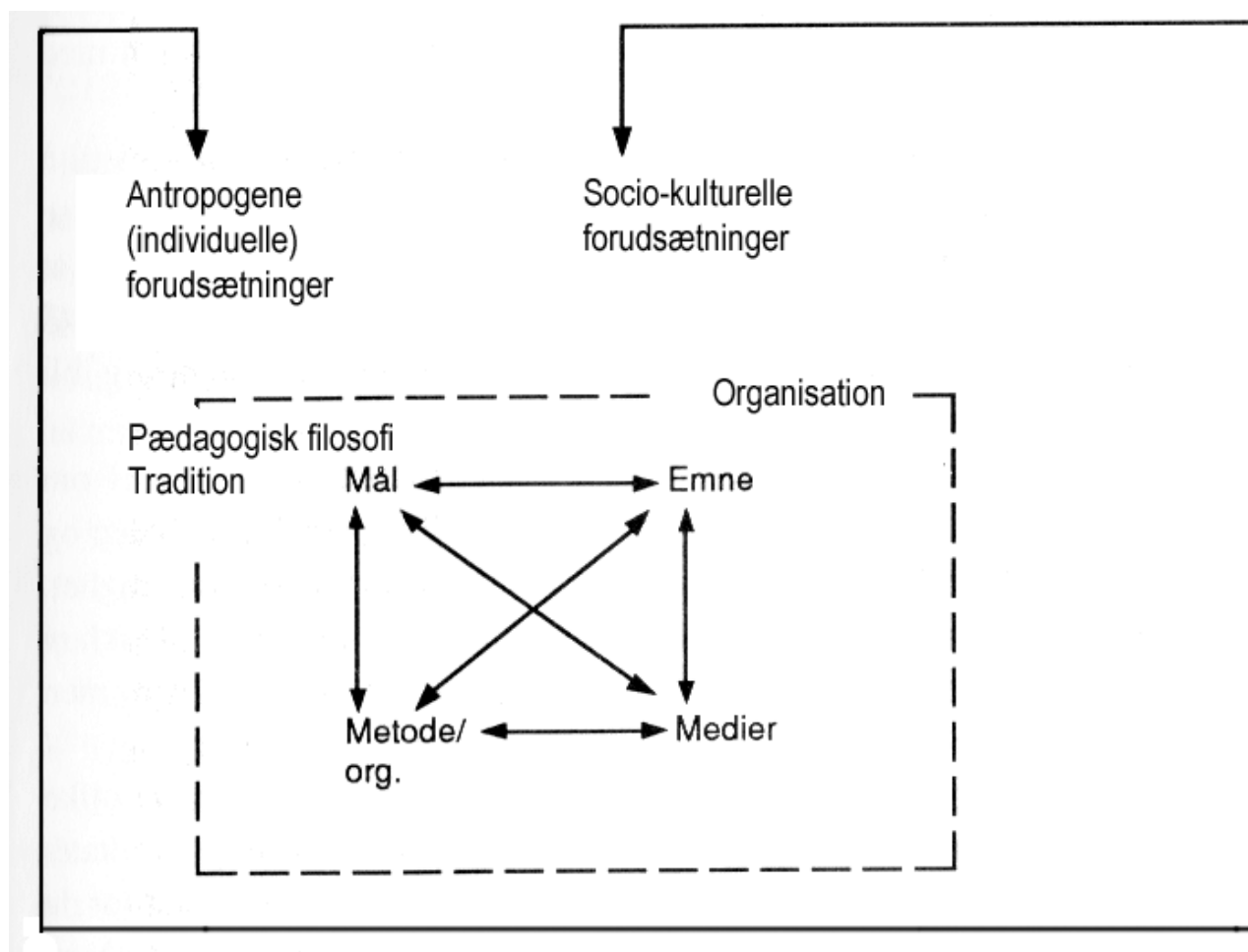
Mit håb er, at denne rejse ind i folkeoplysningens ideologiske landskab vil kunne vise nye muligheder for at tænke forholdet imellem folkeoplysning og IKT-baserede læreprocesser. Endvidere er denne rejse på et mere overordnet plan et indspil i den faglige diskussion omkring IKT og læring, hvor jeg ønsker at sætte folkeoplysningens pædagogiske filosofi og praksis i dialog med det unge CSCL-forskningsfelt (Computer Supported Collaborativ Learning) og dennes grundantagelser.

Dette er det store perspektiv – rejsens sigte –, men bevægelsen gøres et skridt ad gangen. Om end bevægelsen hovedsageligt foretages via diskussion med teori og idealtyper, vil opgaven også inddrage lånt empiri. Ikke mindst fra Sverige, hvor man i en årrække har gjort sig erfaringer med IKT og folkeoplysning. Tilsammen vil denne collage behandle en række fundamentale problemstillinger, som dannelse i IKT-baserede miljøer afstedkommer.

Ramme for problemfeltet

Problematikkerne omkring IKT-forløb i folkeoplysningen har en kombineret pædagogisk og organisatorisk baggrund, hvorfor de med rette kan analyseres med modeller fra organisationsteorien som eksempelvis "diamantmodellen", der placerer organisationens elementer i forhold til hinanden, og organisationen i relation til omgivelserne (Meljby, Nielsen og Schultz s.23).

Da aktørerne indenfor folkeoplysningen – oplysningsforbund, aften- og højskoler – er organisationer indenfor uddannelse/ læring har jeg lavet en kombineret organisatorisk og didaktisk model, som skal virke som introduktion til problemfeltet og accentuerer, hvilke forhold nærværende opgave vægter:



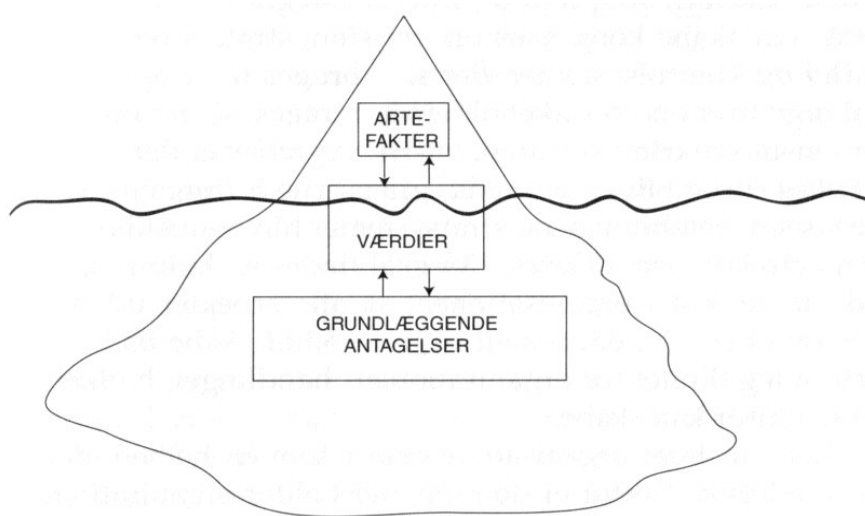
Figur 1: Selvkomponeret organisationsmodel

Modellen er bygget over Heimanns didaktiske struktur (Hiim og Hippe s. 49), som i midten viser underviserens didaktiske beslutningsmomenter (emne, metode, medier), der er forbundet med organisationens didaktiske mål, der igen er en udløber af organisationens tradition og pædagogisk filosofi. Organisationen omslutes af samfundets generelle socio-kulturelle forhold og deltagernes individuelle antropologiske og psykologiske forudsætninger. Hos Heimann kaldes denne ydre

ramme for 'de sociale og kulturelle betingelsesmomenter' (Hiim og Hippe s. 46).

Modellen er egentlig beregnet på "praktisk-teoretisk planlægning, gennemførelse, vurdering og kritisk analyse af undervisning og læring" (Hiim og Hippe s. 14), men jeg finder, at modellen også er brugbar til en mere generel beskrivelse af folkeoplysningens organisationer, da modellen indbefatter de vigtigste kategorier fra organisationsteoriens diamantmodel og kombinerer dem med didaktiske kategorier, som har stor betydning for disse (ud)dannelsesorganisationers virke og selvforståelse. Deltagerne er repræsenteret i kategorien "antropologiske og psykologiske individuelle forudsætninger", der sammen med de sociokulturelle forudsætninger udgør omverdenens "betingelsesmomenter" for folkeoplysningens virke. I midten af modellen optræder organisationens sociale struktur i form af metode/ organisation og teknologien er repræsenteret i medier/ undervisningsmidler. Det vigtige nye i forhold til organisationsteorien er, at organisationens mål - og de øvrige didaktiske beslutningsmomenter - tydeligt er forbundet med organisationens pædagogiske filosofi og tradition. Denne forbindelse er gjort med inspiration fra Carl Aage Larsens dannelsesteoretiske didaktiske tænkning, der finder politiske, filosofiske og samfundsmæssige grundværdier, som de er beskrevet i en pædagogisk filosofi, afgørende for den didaktiske tilrettelæggelse – og organisationen som sådan. Dette er i fin overensstemmelse med folkeoplysningen, der i høj grad er drevet med engagement i en overordnet pædagogisk-filosofisk forståelse.

I et organisationsteoretisk perspektiv finder man et tilsvarende perspektiv i Scheins kulturteori, der ligeledes tillægger grundforståelser en afgørende betydning. Schein beskriver en organisationens grundantagelser, som det der "definerer organisationens syn på sig selv og sine omgivelser. Antagelserne tages for givet og betegnes som sandheden, hvorved de er meget svære at ændre." (Mejlby, Nielsen og Schultz s. 129). Denne sammenhæng illustrerer Schein ved et isbjerg:



Figur 2: Scheins organisatoriske isbjerg

Tegningen anskueligør, hvorledes de grundlæggende antagelser, der er opkommet i gennem organisationens historie, udgør organisationens kultur og fundament, men at disse antagelser ofte ikke er eksplicitte. For en i sit udgangspunkt idealistisk funderet bevægelse som folkeoplysningen har man dog en vis øvelse i at formulere sine grundantagelser.

I nærværende opgaves sammenhæng bliver det vigtige perspektiv fra Carl Aage Larsen og Schein, hvorledes en organisations mere eller mindre formulerede grundantagelser kan have afgørende betydning for dens virke og beslutninger. Da der i dette tilfælde er tale om grundantagelserne i en pædagogisk virksomhed, er de nært knyttet til organisationens pædagogiske filosofi og tradition indbefattende menneske-, samfunds-, lærings- og teknologisyntese. Det er dette forhold nærværende opgave ønsker at stille skarp på: hvorledes udfordringer, problematikker og potentialer angående IKT-baserede læreprocesser i folkeoplysningen er nært knyttet til de grundlæggende antagelser i bevægelsens tradition og pædagogiske filosofi. Fortjenesten i den fortolkede Heimann-model er, at den viser, at de pædagogiske-filosofiske problematikker ikke svæver i et idealistisk frirum, men er knyttet til en pædagogisk praksis og en organisation, der igen er indlejret i et givet samfund med alt, hvad det indebærer af sociokulturelle rammer, diskurser og individualitetsformer.

Hovedopgaven for nærværende arbejde er at foretage en overvejende teoretisk belysning af læringsteoretiske og pædagogisk-filosofiske problematikker angående dannelse i IKT-baserede miljøer. Et sådant teoretisk arbejde står dog ikke i modsætning til en praktisk dimension, da jeg er af den overbevisning, at vejen til integration af IKT i folkeoplysningens praksis går over dialog med folkeoplysningens pædagogiske grundantagelser. Hermed ikke sagt at der er tale om en decideret indordning under grundantagelserne og hidtidig praksis. Som aktivitetsteorien påpeger, vil indførelsen af en ny artefakt altid påvirke aktivitetssystemet som et hele, og implementeringer af IKT-baserede processer vil derfor også uafviselig medføre forandringer og udfordringer for en organisations praksis og grundantagelser. Men selvfølgelig er der tale om en balance. Som den svenske folkeoplysningsforsker Bernt Gustavsson anfører, er folkeoplysningen netop kendetegnet ved sit menneskesyn og kundskabsopfattelse - dannelse (Gustavsson 2003 s. 251). Taber man denne forankring, mister folkeoplysningen sin identitet og pædagogiske særkende og vil givet drukne i det vide udbud af kompetenceudvikling, som samfundets øvrige uddannelsesinstitutioner tilbyder.

Før vi ser på, hvorledes man har søgt at finde balance i Sverige, vil jeg beskrive baggrund og vilkår for folkeoplysningen i de to lande.

Den nordiske folkeoplysnings rammebetingelser

Sverige og Danmark betragtes almindeligvis ikke blot som geografiske naboer, men som ligesindede samfund, der begge bygger på den "nordiske model", hvis grundlag er velfærd, uddannelse og folkeoplysning (Eigaard 2002). I forbindelse med brug af IKT-baserede processer i folkeoplysningen fremtræder dog en slående forskel. Mens man i Danmark har gjort mindre end 5 pilotforsøg over de sidste 15 år, og uden at disse forsøg har været internt forbundne eller del af en overordnet strategi, har man i Sverige igennem 10 år lavet en massiv satsning på "flexibelt folkbildning"². Således blev der i 2004 udbudt 321 IKT-understøttede folkeoplysende kurser i Sverige, hvor man i Danmark ikke udbyder et eneste³.

Den markante forskel er selvfølgelig afhængig af folkeoplysningens politisk-økonomiske ramme i de to lande, og selvom det ikke er nærværende opgaves mål at foretage en egentlig analyse af de samfundsmæssige faktorer, vil jeg kort anslå de svensk/ danske rammebetingelser, som blandt andet skal forstås i lyset af de to bevægelsers idehistoriske opkomst. Både i Sverige og Danmark opstår folkeoplysningen i takt med det gryende demokrati i sidste del af det 19. århundrede. Mens dannelsesstraditionen i lande som Tyskland og Frankrig var knyttet til en social og kulturel elite, blev udviklingen i de nordiske lande en anden: "I Norden eksisterer der en folkelig og demokratisk udviklet dannelsesstradition, som på flere måder adskiller sig fra den europæiske." (Gustavsson 1996 s. 234). Men også indenfor den nordiske tradition findes forskelle. Grundtvigs dannelses tanker blev afgørende for den danske og norske folkeoplysning, men slog aldrig igennem i Sverige. Således finder man i Danmark en folkeoplysning, der med Grundtvig har rødder i den tyske romantik, mens den svenske *folkbildning* tog et mere rationalistisk afsæt med "tiltro til fremskridt, videnskab, fornuft og kundskabens nytte." (Gustavsson 1996 s. 238). Hvor den danske folkeoplysning således ofte har set sig som et dannende frirum, der står i kontrast til modernisering, eksamensskole og arbejdsliv, så "bliver den svenske nærmest et led i samfundets modernisering" (Gustavsson 1996 s. 240). Set fra en samfundsøkonomisk vinkel har staten altså umiddelbart en større interesse i at støtte en model som den svenske, der er en aktiv deltager i det kompetencegivende uddannelsessystem med en indsats, der bl.a. indebærer kurser, der svarer

- 2 Som deltager i NVLs (Nordisk Netværk for Voksnes Læring www.nordvux.net) virtuelle studiecirkel om folkeoplysning, fleksible læring og demokrati i Norden – arrangeret af svenske CFL i februar 2006 (Nationellt Centrum för Flexibelt Lärande - www.cfl.se) – har jeg haft god lejlighed til at diskutere med svenske folkeoplysere og har på egen krop oplevet, hvorledes den svenske folkeoplysning praktiserer IKT-forløb på kursusplatform First Class. Desuden har jeg fået tilgang til det righoldige materiale, der findes om de svenske erfaringer med "flexibelt lärande" (litteratur, didaktiske anvisninger og rapporter).
- 3 Dette faktum skal ses i lyset af, at den danske folkeoplysningen vitterlig er en stor samfundsaktør, der årligt "huser" 750.000 danskere (tal fra Nordentoft, A. og Løvgreen, P.) De svenske tal stammer fra "Distanstudier i folkbildningsverksamhet", der er udgivet af Folkbildningsrådet. Foruden de 321 kurser med 2395 deltagere i studieforbundsregie (aftensskole), kommer de 4631 deltagere, der fulgte IKT-understøttede forløb via de svenske folkehøjskoler.

til Hf-enkeltfag. Når den danske folkeoplysning alligevel har kørt parløb med staten i det 20. århundrede, skal det ses som led i et demokratiseringsprojekt. "Demokratidebatten efter krigen støbte på mange måder det ideologiske fundament for fritidsloven, og den gav over en bred kam de politiske partier mulighed for at argumentere for lovens tilbud om frihed og individualisme... Der var således politisk støtte fra alle lejre til lovens udstrakte liberale ånd." (Eigaard s. 78). Det er altså demokratiseringsdiskursen - opdragelse til demokrati og medborgerskab -, der har været folkeoplysningens politiske legitimitet efter anden verdenskrig. Selvom folkeoplysningen har været præget af vidt forskellige grupper - grundtvigianere, tidehverv, kulturkonservative, Hal Koch-demokrater, fagforeningsfolk o.m.a. med hver deres opfattelse, skoler og respektive politiske bagland -, så har der i mangfoldigheden hersket en fælles overenskomst om folkeoplysningens værdi. Den agtelse som folkeoplysning og dannelsen hidtidig har nydt hos befolkning og beslutningstager, synes nu at være sat under pres (jvf. Politikpapiret: "Fremtidens folkeoplysning"). Den afgående forstander for Askov Højskole Henning Dochweiler formulerer det så skarpt som, at "kontrakten mellem folkestyre og folkeoplysning er ensidigt opsagt." (Information 15. april 2006).

Dette brud træder særligt i øjnene med den borgerlige regerings krav om kompetencefokus og øgede resultater i uddannelsespolitikken. Hermed er den tendens som Lyotard beskrev tilbage i 1979 blevet virkelighed. Viden er blevet produktionens råmateriale og uddannelsesindsatsen udgør det centrale felt for staternes indenbyrdes konkurrence i den internationale økonomi. Viden betragtes ikke længere som indsigt i en dannelseshorisont, men snarere som en omsættelig, forgængelig vare knyttet til samfundsproduktion (Lyotard 1979). Dette samfundsanalytiske perspektiv viser hen på det pres, som de folkeoplysende institutioner og den tilknyttede ide om dannelse er kommet under. Med Gustavssons ord går vokabularet "från en demokratisk till en ekonomistisk", når politikken tematiserer uddannelse og folkeoplysning (Gustavsson 2003 s. 248)⁴.

I denne samtidsdiagnose står den svenske folkeoplysning betydelig bedre, idet den som før nævnt bidrager til det nationale kompetenceregnskab, mens den danske folkeoplysning under den nye politiske rationalitet har svært ved at legitimere statstilskud og sit dannelsesprojekt. Denne forskel bidrager afgørende til de meget forskellige rammebetingelser, som folkeoplysningen nyder i de to lande.

Da man i Sverige i 1994 gennem KK-stiftelsen (Stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling) og siden gennem Distum (Distansutbildningsmyndigheten) lavede de første store statslige

4 Når undervisningsminister Bertel Haarder holder tale ved repræsentantskabsmødet i Dansk Folkeoplysnings Samråd bruges kompetencebegrebet således 30 gange (oftest som realkompetence), mens dannelse eller oplysning ikke nævnes ved ord. Der er altså ingen tvivl om, at man ønsker at folkeoplysningen tænkes som bidrager til det nationale kompetenceregnskab: "Derfor lægger regeringen stor vægt på kompetenceudvikling. Her spiller folkeoplysningen en ikke uvæsentlig rolle". Bertel Haarders tale ved repræsentantskabsmødet i Dansk Folkeoplysnings Samråd 12. april 2005 <http://presse.uvm.dk/taler/bh/120405.htm?menuid=600510>.

satsninger på IKT og læring indgik *folkbildningen* som en naturlig partner. I Danmark har man i flere omgange tilført lignende puljemidler til udvikling af IKT-praksis i grundskolen og gymnasiet, men uden at inddrage folkeoplysningen. På den danske side af Øresund har man altså haft et yderst begrænset økonomisk råderum for udviklingsprojekter, hvilket yderligere er blevet forstærket af folkeoplysningens formelle samfundsmæssige ramme – folkeoplysningsloven. Hidtidig har loven ikke ydet tilskud til medieret oplysningsvirksomhed og først i dag ligger et ændringsforslag på undervisningsministerens bord, der i løbet af efteråret skulle udmønte sig i et lovforslag⁵.

Mens folkeoplysningen i Danmark således nærmest er uden erfaring, hvad angår IKT-baseret folkeoplysning, har den svenske *folkbildning* sin egen organisation for "flexibel lärande": CFL (Nationellt Centrum för Flexibelt Lärande www.cfl.se) og man taler ligefrem om, at *folkbildningen* befinder sig i en "tredje fas vad gäller relationen till informationsteknik, nämligen den fas där vunna erfarenheter av tidigare finansierade projekt skall tillämpas och fortleva utan externa finansiärer" (Dahlgren, Hult og Olofsson 2005 s. 2) De IKT-baserede processer er således en integreret del af den svenske folkeoplysningen, og de enkelte oplysningsforbund og højskoler tilbydes pædagogisk og teknisk assistance af den fælles organisation CFL, som også driver den fælles First Class-kursusplatform og udgiver det elektronisk tidsskrift: Nät och Bildning (<http://www.cfl.se/natochbildning>). Centeret blev oprettet i 2000 og modtager årligt en statsbevilling på 15 millioner, men styres på folkeoplysningens egne vilkår⁶.

Staffan Hübinette fra Tollare folkhögskola og CFL anfører dog, at disse gunstige strukturelle vilkår kun er blevet realiseret, idet medlemmer af den svenske folkeoplysning har set perspektivet i IKT og folkeoplysning og båret ideen igennem til praksis⁷. I den danske folkeoplysning har jeg kun

5 Det vil dog være naivt at give lovrammen skylden for de manglende erfaringer. De folkeoplysende organisationer er politisk forankret og kunne havde fremskyndet denne eventuelle lovændring langt tidligere, hvis folkeoplysningens organisationer havde haft dette som mål. Desuden dækker tilskudet i dag kun omtrent 25% af kursusudgifterne, og intet hindrer folkeoplysningen i selv at gennemføre ikke-tilskudsberettiget virksomhed.

6 Yderligere har man på flere svenske universiteter forskningsprogrammer i folkeoplysning, og på Umeå Universitet har man afviklet et tre årigt forskningsprojekt: "Folkbildning på distans", der decideret fokuserede på, hvordan "folkbildningspedagogiska kvaliteten utvecklas i nätburna, i huvudsak textbaserade och asynkrona, kurser/cirklar utan fysiska möten mellan deltagarna" (<http://alfa.ped.umu.se/projekt/folkbildning/index.html>) I Danmark arbejder et par DPU-forskere med folkeoplysning, men der finder som sådan intet decideret forskningsmiljø eller institut. Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning måtte lukke i 2002, da regeringen fjernede det årlige tilskud.

7 "Men en förklaring är nog också att det inom svensk folkbildning funnits personer som tidigt såg möjligheter för folkbildningen i det IT-stödda och flexibla lärandet. Genom att stora utvecklingsresurser satsades fick dessa eldsjälar och entusiaster möjlighet att börja experimentera och utveckla en praktik". (Indlæg på NVL-cirklen 3. maj 2006). At den svenske folkeoplysning tidligere har haft tradition for fjernundervisning i form af brevscole, gør det også nemmere at tænke og udfolde dette perspektiv.

mødt to ildsjæle med dette perspektiv – synlig frustreret over hvor svært det er at komme igennem med visioner og konkrete tiltag⁸.

Efter at have givet dette bredt introducerende indblik i den idehistoriske opkomst og samfundsmæssige rammebetingelser for den svenske og danske folkeoplysning, vil opgaven analysere de læringsteoretiske og pædagogisk-filosofiske problemstillinger, som er rejst i forbindelsen med indførelsen af IKT-baserede forløb i den svenske folkeoplysning.

8 I deres undersøgelse af afgørende faktorer for implementering af IKT i uddannelsesorganisationer anfører Betty Collis og Jef Moonen "key persons", som en kritisk og afgørende faktor (Collis og Moonen).

Den svenske model

Debatten omkring implementeringen af IKT i den svenske *folkbildning* indebærer to sider. På den ene side er der tale om problemstillinger af pædagogisk, didaktisk og læringsteoretiske karakter; men på den anden side har drøftelserne også en politisk side, idet de indgår som indspil i debatten om *folkbildningens* fremtidige rolle og udviklingsveje. De faglige indlæg har således ofte en politisk ladning og værdi⁹.

At bibeholde den folkeoplysende kvalitet

”Den avgörande frågan för folkbildningen har hela tiden varit om denna nya form av studier går att kombinera med folkbildningens värderingar.” (Andersson, M. s. 14)

Som Mikael Andersson beskriver, har nøglen til IKT-baserede processers legitimitet - i hvert fald indadtil i folkeoplysningen - ligget i at godtgøre for, at folkeoplysende IKT-processer er forenelige med folkeoplysningens tradition og værdier. I tråd hermed har forskningsprojektet på Umeå Universitet fokuseret på at ”... studera om och hur den folkbildningspedagogiska kvaliteten utvecklas i nätburna, i huvudsak textbaserade och asynkrona, kurser/cirklar utan fysiska möten mellan deltagarna...” (Dahlgren 2000 s. 1).

Som følge af den gentagende henvisning på forbindelsen til folkeoplysningens særart, har man været tvunget til at formulere ”bunden af isbjerget” - bevægelsens mere eller mindre eksplicitte grundlæggende antagelser. I et studie foretaget i 2003 med 14 IKT-understøttede folkeoplysende projekter kom man frem til følgende generelle syn på ”folkbildningsoppgiften”:

”Hänvisningar sker främst till folkbildningens övergripande demokratimål, traditionen av fri- och frivillighet men också till den pedagogiska processens karaktär. Den framställs som grundad på fysiska möten, samtal och informellt lärande.” (Byström et al. s. 69).

9 Gennemgangen af den svenske model bygger først og fremmest på de to antologier, der er udgivet om den svenske folkeoplysnings IKT-brug. Fra Statens Offentliga Utredningar findes ”Folkbildning och lärande med IKT-stöd – en antologi om flexibelt lärande i folkhögskolor och studieförbund” (2004), som hovedsagligt består af bidrag fra svenske folkeoplysningsforskere. Den anden antologi er ”Folkbildning.net – en antologi om folkbildningen och det flexibla lärandet” som kom i anden udgave i 2003. Den er udgivet af CFL og er hovedsagligt skrevet af folkene bag folkeoplysnings IKT-projekter. Antologien er som sådan ikke faglig funderet, men mestendels skrevet på erfaringer og kan læses både som led i en intern diskussion om folkbildningen og som introduktion og didaktiske anvisning til folkeoplysere, der er nye på området.

Den folkeoplysende kvalitet forbindes nok med sit mål, men i endnu højere grad med sin pædagogiske proces. Gang på gang nævnes dialogen/ samtalen og mødet som folkeoplysningens pædagogiske kendetegn:

"Folkbildningen vilar på en tradition som meget stærkt betonar mötet och dialogen som vägen till bildning". (Andersson, E. 2004 s. 101)

Flere steder navngives denne pædagogik som *mötesbaserade lärande*:

"Inom folkbildningen har mötet, samtalet, mellan likar varit centralt, man talar om det mötesbaserade lärandet, som något av folkbildningens särdrag." (Axelsson 2003 s. 30).

Problematikken har således været, hvorvidt den pædagogiske særart – *mötesbaserade lärande* - kan praktiseres i IKT-baserede miljøer, da pædagogikken umiddelbart synes at forudsætte en "utbildning med fysiska möten" (Dahlgren 2000 s. 1).

Många folkbildare betvivlade i början starkt folkbildningens förenlighet med distansstudier. Inte kan man väl förena det levande samtalet och dialogen med att var och en sitter därhemma och kommunicerar via datorn? Oreflekterat utgick man då ofta från Hermods klassiska självstudier, som själva normen för vad distansstudier skulle och kunde vara. Det tvivlet är ingalunda undanröjt, men tack och lov har vi kommit en bit på väg i dag. Numera fokuseras den pedagogiska debatten inte så mycket på frågan "om" utan snarare på "hur" det är möjligt, dvs mer på hur metodik och pedagogik inom det mötesbaserade flexibla lärandet kan utvecklas och förfinas, vilket lovar gott för framtiden." (Axelsson 2003 s. 18)

Axelsson, der arbejder med *distanskurser* på Åsa Folkhögskola, foretager en interessant historieskrivning, der består af tre faser: i begyndelsen, i dag og i fremtiden. I begyndelsen var der ængstelse over, hvorvidt folkeoplysningens *mødebaserede læring* overhovedet kunne finde sted via computermediet. Denne ængstelse havde dog ikke bund i en reel problemstilling, men opstod, idet man fejlagtigt identificerede IKT-baserede processer med *Hermod*, som fra år 1900 og frem var den svenske folkeoplysnings brevscole, som byggede på klassiske selvstudier. Idet man i dag har overvundet denne fejlagtige sammenligning, har man transformeret spørgsmålet om, *hvorvidt* man skal bruge IKT-baserede processer til på *hvilken* måde. Fremtiden handler således om at udvikle det *mötesbaserade flexibla lärandes* pædagogik.

Citatet er et fint eksempel på, hvorledes pædagogiske og læringsteoretiske problemstillinger går i ét med politiske manifestationer i den pædagogiske debat. Axelssons indlæg peger endvidere på

et basalt og vigtigt aspekt: at de pædagogiske muligheder, man ser i IKT, er nært sammenhængende med den forståelse, man har af teknologien og brugen heraf. Det har således stor betydning for ens vurdering, hvis man eksempelvis identificerer brugen af IKT med tidligere tiders fjernundervisning som *Hermod*. Implementeringen af IKT i folkeoplysningen handler således ikke udelukkende om at tænke brugen heraf i dialog med de pædagogiske grundværdier, men tillige at folkeoplysningen er rede til at diskutere og kvalificere sine grundantagelser angående teknologi og brugen heraf¹⁰.

”mötesbaserade flexibelt lärande”

Vi vil nu se nærmere på *mødebaseret flexibelt læring*, der er blevet den pædagogiske model bag den svenske folkeoplysnings IKT-forløb. *Mødebaseret flexibelt læring* optræder som en flerleddet sammensat størrelse, der tjener både som en faglig læringsteoretisk/ pædagogisk distinktion og som indspil i en uddannelsespolitiske debat omkring den svenske folkbildning. Med ”læring” henvises der til det paradigme skift, som via Piaget er indtruffet i læringsteorien. Frem for at tænke læring, som noget der finder sted via overførelse af færdigpakket viden i undervisning, forstår man viden som noget, der konstrueres i en proces af den lærende. Selvom folkeoplysningen ikke har tradition for at udtrykke sig i læringsteoretiske termer og begrundelser, men snarere anvender dannelsesbegrebet, så er det i tråd med den praksis, der eksempelvis ligger bag dannelsesstraditionens traditionelle studiekredse. Det nye er i første omgang termen ”det fleksibla lärande”:

”Flexible learning means that the student has freedom in selecting the time and place to learn. Flexible learning does not have anything more to do with distance education than the traditional face-to-face education. Therefore face-to-face education can be equally or more flexible than distance education. Brande (1993:2) describes flexible learning in this way: Flexible learning is enabling learners to learn when they want (frequency, timing, duration), how they want (modes of learning), and what they want (that is learners can define what constitutes learning to them).” (Jónasson s. 27)

I denne forståelse henviser flexibel læring altså ikke til brugen af en bestemt teknologi - eller for den sags skyld teknologi overhovedet -, men til det pædagogiske princip, at den lærende selv skal kunne vælge; hvad, hvornår og hvorledes han/ hun ønsker at lære. Det lyder umiddelbart tiltrækkende og passer fint overens med både den pædagogiske læringsdiskurs (i hvert fald i den piagetianske udlægning), med senmodernitetens frisatte og selvstændige individ og med

10 Denne problemstilling vil blive uddybet i afsnittet teknologiforståelse.

uddannelsespolitikens termer om livslang læring og kompetenceudvikling for den enkelte. I et folkeoplysningsperspektiv er begrebet dog mere prekært, for hvad bliver der af mødet, samtalen og udvikling i fællesskab, hvis den enkelte lærende tilbydes maksimal fleksibilitet og valgfrihed? Hvad bliver der af folkeoplysningens særart og pædagogiske kvaliteter? Af den grund efterfølges "det flexibla lärande" ofte af en forsikring om mødebaseret pædagogik eller som i Axelssons udgave tilføjes et foranstillede "mötesbaserade", når *flexibelt lärande* optræder i en folkeoplysende kontekst.

I sin diskussion af pædagogiske modeller opstiller Axelsson en interessant, men også lettere retorisk modsætning imellem to udgaver af IKT-baseret flexibelt læring:

"Och ser vi på den pedagogiska debatten och praktiken så har det utkristalliserats två diskurser eller pedagogiska modeller för flexibelt lärande och distansstudier. Dels den individuella modellen, förknippad med kontinuerlig antagning, ensamarbete och ofta webbdesignade kurspaket. Dels den grupprelaterade och *mötesbaserade* modellen, förknippad med sammanhållna grupper och med processtänkande." (Axelsson 2003 s. 12)

Vi får altså opstillet en klar distinktion imellem den i folkeoplysende sammenhæng "gode" og "dårlige" brug af de nye medier. IKT skal ikke bruges til individuel selvinstruktion i færdigproducerede videnspakker (WBT paradigmet), men til at den enkelte med fleksibilitet deltager i *mødebaseret læring*, hvor der finder en vidensskabende proces sted i dialog med de øvrige gruppemedlemmer. Foruden fleksibilitet i tid og sted, består fleksibiliteten i, at den enkelte i samarbejde med studiekredsleder og øvrige deltager er med til at forme kurset i henhold til egne forudsætninger og ønsker. Den deltagerdemokratiske dagsorden - der også er en del af folkeoplysningens værdisæt, særlig den svenske - er således også del af den pædagogiske model.

På den vis synes den svenske *folkbildning* at have fundet en model, som lever op til folkeoplysningstraditionens krav. Krav, som man undervejs ikke troede, var mulig at indfri: "Framför allt var det frågorna om grupp - och dialogbaserat lärande och deltagardemokrati som ansågs vara svåra att förena med distansutbildningsmetoderna." (Andersson, M. s. 14). Med den pædagogiske model synes syntesen opnået, idet man "... arbetar med sammanhållna grupper, med klassisk folkbildningspedagogik som grund, och där teknikanvändningen koncentreras på att skapa en utvecklande dialog mellan deltagarna." (Andersson, M. s. 14)

Det pædagogiske koncept om *mødebaseret flexibelt læring* bliver således nøglen, der sikrer forbindelsen til folkeoplysningens tradition for dialogorienterede lærerprocesser og deltagerdemokratiske didaktik. Modellen begrundes dog ikke kun i dannelsens normative mål - som i svensk kontekst er demokratisk dannelse -, men tillige i læringsteoretiske termer:

"En av de kanske starkaste argumentet för mötesbaserat lärande är kraven på kunskapskvalitet i lärandet... Det mötesbaserade lärandet vilar på att kunskap ses som en process baserad på konstruktiv dialog och inte som färdiga paket som skall förmedlas till studenterna." (Axelsson 2003 s. 22-23).

Selvom der ikke findes direkte henvisninger til CSCL-forskningsfeltet i de to svenske antologier om flexibelt lärande i *folkbildningen*, er der tydelig affinitet til læringsforståelsen i CSCL. Det bemærkes også af forskerne i projektet "Folkbildning på distans - en samtalsmiljø for lærande?":

"Folkbildningspedagogisk ideologi kan också relateras till de lärandeteorier som vuxit sig starka under 90-talet, som konstruktivism, "situated learning", "collaborative learning" och sociokulturellt lärande (Koschmann 1996, Säljö 2000). Om och isåfall hur denna framväxt kan knytas till informationsteknikens utveckling är ännu ett outforskat fält, men vi har noterat att teorierna har haft en legitimerande funktion bl a i ansökningar till KK-stödda skolutvecklingsprojekt. Betoningen av samtalet och dess betydelse för ett gemensamt kunskapsbyggande inom folkbildningen innebär för oss en avstamp i ett sociokulturellt perspektiv på lärandet." (Dahlgren 2000 s. 5-6)

Problemstilling

Med rejsen til den anden side af sundet er opgavens problemfelt - dannelse i virtuelle miljøer – blevet åbnet, og i det svenske eksempel har vi set et bud på konceptualisering af en folkeoplysende brug af IKT. Opgavens næste træk bliver at stille skarpere på en række af de grundlæggende problemstillinger, som dannelse i virtuelle miljøer rejser - herunder i hvilken forståelsesramme noget sådant kan tænkes og planlægges.

Den svenske model bygger som vist på ideen om "mötesbaseret flexibelt lärande", der til dels er tænkt på sociokulturel læringsteori. Med denne model forsøger man, at forene de fleksible fordele ved IKT med traditionelle folkeoplysningspædagogiske kvaliteter. Som Axelsson konkluderer, kan folkeoplyserne dermed "...vandra in i framtidens virtuella rum, medvetna om att vårt historiska arv lever kvar i nya former." (Axelsson 2003 s. 29)

Modellen lyder umiddelbart gennemtænkt og underbygget, men alligevel "gibber" det i flere gamle folkeoplysningshjerter. En intuitiv skepsis som jeg vælger at tage for pålydende, hvilket vil sige ikke blot at forstå den som forandringstræghed, men som en bekymring om noget reelt, som bør belyses og formuleres gennem en læringsteoretisk og pædagogisk-filosofisk refleksion. Udover at undersøge denne bekymring gjort af værdier, - om værdier, insisterer nærværende opgave på at søge de kvalitative forskelle. Hermed vender opgavens sig imod at godtage den stemme, som ligger underliggende i flere af de svenske udkast. En stemme, som indirekte forsikrer, at der egentlig er tale om det samme blot i letforandrede former. Forskelstænkningens blik for signifikante forskelle og det kvalitative nye - og disses konsekvenser for læring og dannelse - har ikke fået mange stemmer i den svenske diskurs omkring folkeoplysning og fleksibel læring. Diskursen har været præget af et enten-eller og hvis holdningen er positiv, udlægges IKT-processer som det samme blot på en ny måde¹¹. Forskerne på Umeå Universitet synes at være en undtagelse. I afslutningen på deres antologiindlæg rejser de en række grundlæggende spørgsmål:

"Informationstekniken och användningen av den är ännu i sin begynnelsefas inom folkbildningen. Hur mycket inbjuder det sätt som informationstekniken använts i folkbildning på nätet till dialog och kollektiva möten? Kan det informationstekniska system som använts överhuvudtaget bidra till "det goda mötet"? Är det "rätt" att överföra folkbildningsretoriken till nätet? Det kanske är så att kurser på nätet har en egen kvalitet som måste få utvecklas på egna villkor... Huruvida dessa möjliga kännetecken kommer att omskapa samtalets och deltagarinflytandets innebörd får framtiden utvisa."

(Dahlgren et al. 2004 s. 90)

11 Som Sundgren påpeger i "kunskapsöversikt om folkbildningsforskning", har man historisk ofte opretholdt det officielle sprog om folkeoplysningen, selvom folkeoplysningens praksis har gennemgået drastiske ændringer (Sundgren 1998 s. 32).

Denne spørgen følges op i senere artikel. Allerede i artiklens titel: "Message posting or dialogue? On the dialectics of online practice in adult education" ses en kritisk og nysgerrig spørgen til en række antagelser i den hidtidige tænkning.

"For reasons given above, distance-based adult education (i.e. flexible learning) may not be the same as face-to-face adult education? If so, are these differences a matter of degree or of kind? In other words, is flexible learning qualitatively different from previous forms of adult education?" (Hamilton et al. 2005 s. 5-6)

Lidt uvanlig for artikler på dette felt stiller forskerne en række spørgsmål, som de mestensdels lader stå ubesvaret hen. Dette kan ses som et udslag af manglende samfundsmæssige erfaringer og empiriske forskningsresultater, men også som et udtryk for en klassisk humanistisk tradition, hvor forskningen ikke nødvendigvis er bunden til empiri, men i lige så høj grad består i en filosofisk undersøgelse af en række af de grundbegreber og -antagelser, som former vor virkelighed, forskning og designtiltag. Den filosofiske forskningsstrategs vigtigste dyd, bidrag og værktøj er netop at rejse spørgsmål, der får os til at tænke det selvfølgelige på ny. Nærværende opgave forstår sig selv som en del af denne forskningstradition.

Forskergruppen ved Umeå Universitet har dog også arbejdet empirisk med en del af problematikkerne og har således undersøgt den kommunikative aktivitet og styringen af de IKT-understøttede folkeoplysende kurser (Dahlgren et al. 2005 s. 4). Hermed har man især fokuseret på folkeoplysningens tradition for deltagerdemokrati og dialog, men ikke *det gode møde*, som man selv spurgte til i ovenstående citat. *Det gode møde* nævnes gang på gang som værende folkeoplysningens kernekvalitet sammen med *dialogen*, men i undersøgelserne og den pædagogiske konceptualisering omkring IKT i folkeoplysning lader man ofte det gode møde falde i ét med dialogen. Det er sikkert en konsekvens af, at der er tale om et meget uhåndgribeligt begreb, som heller ikke mange face-to-face-folkeoplysere kan gøre rede for. Begrebet spiller dog en så signifikant rolle i folkeoplysningens pædagogik og selvforståelse, at man ikke kan komme udenom at forsøge at begribe dets betydning og undersøge, hvilke vilkår mødet har i virtuelle miljøer.

Nærværende opgave ønsker således at undersøge, hvorledes ikke blot dialogen, men også mødet får ændrede vilkår ved medieringen af den folkeoplysende praksis. Begge begreber, men med hovedvægten på mødet, vil jeg belyse på dannelsesstraditionens præmisser, men med et komparativt udblik til CSCL-forskningen. Hermed vil jeg berøre opgavens andet undersøgelsesfelt, nemlig en diskussionen af hvilken pædagogisk og læringsteoretisk ramme, der kan danne baggrund for udviklingen og planlægningen af folkeoplysende IKT-tiltag. Som vi så, var den svenske model til dels konciperet i en sociokulturel læringsforståelse. Også her ønsker opgaven at

antage det kvalitative blik, og overveje om folkeoplysningsbegrebet, der er "et særligt nordisk fænomen, som knytter sig til et unikt skole- og demokratisyn og til en særlig skolepraksis og historisk kontekst" (Hansen 2000 s. 200), uden videre kan tænkes som kollaborativ læring. Ønsket er endnu engang at fastholde forskellene og vise grundlaget *for* og potentialerne *i* de respektive perspektiver. Specialets dobbelte problemformulering lyder da som følger:

Hvorledes kan den danske dannelsesstraditions værdier om dialog og det menneskelige møde forenes med IKT-baserede processer?

I hvilken grad kan CSCL bidrage til en læringsteoretisk ramme for design af dannelse i computermedierede miljøer?

Den danske folkeoplysningstradition

Før vi kan stille skarpt på ovenstående problemstillinger, må vi vinde en dybere forståelse af den danske folkeoplysningstradition. Som det fremgik af afsnittet om den nordiske folkeoplysnings rammebetingelser, er den danske folkeoplysning ikke i samme grad som den svenske partner med staten. Dette skal som nævnt bl.a. ses i et idehistorisk perspektiv, hvor Danmark gennem Grundtvig har et folkeoplysningsbegreb, der i højere grad er inspireret af tysk romantik og mindre af oplysningsfilosofiens rationalisme. Dette giver – også med Kierkegaards indflydelse – et mere livsfilosofisk dannelsessyn end det svenske – og for den sags skyld det tyske¹². Læringsteoretisk anskuet placerer den danske folkeoplysningstradition sig således til højre på Hermansens akse over læringsteorier, hvor teorier, der accentuerer det subjektive og følelsesmæssige aspekt, befinder sig (eksistentiel og psykodynamisk læring)¹³.

klassisk betingning	operant betingning	kognitiv læring	kulturhistorisk læring	systemisk læring	psykodynamisk læring	eksistentiel læring
------------------------	-----------------------	--------------------	---------------------------	---------------------	-------------------------	------------------------

Figur 3: Læringsteorier inddelt efter filosofisk og videnskabsteoretisk grundlag (Hermansen 1998 s. 11).

Denne forskel i dannelses- og læringssyn, der egentlig er en forskel i filosofi og menneskesyn, har stor betydning for forståelsen og anvendelsen af IKT-baserede processer og giver tillige ”dialog” og ”møde” en anden vægtning og indhold. Da nærværende opgave er skrevet i og til en dansk kontekst, men med udsyn til de svenske tanker og erfaringer, undersøges problemstillingen indenfor den danske folkeoplysnings grundantagelser. Da dette paradigme befinder sig til højrepå skalaen over læringsteorier, kan opgaven også ses som et mere overordnet forsøg på at tænke IKT-baserede processer på et fænomenologisk-livsfilosofisk læringsgrundlag.

Grundtvigs oplysnings- og dannelses tanker

Om end Grundtvig (1783-1872) virkede og skrev i en førmoderne kontekst har hans oplysningstanker haft en meget stærk virkningshistorie og er – om end nok i mindre grad en tidligere – stadig er en vigtig resonansbund for dansk kultur, skolesyn og folkeoplysning.

12 Thorbjørn Hansen mener at finde ”... et alternativt dansk livsfilosofisk dannelsessyn i forhold til den tyske dannelsesestænkning.” (Hansen 2005 s. 124)

13 Analogien slås her med bred hånd, velvidende at overføring imellem dannelses- og læringsteori ikke er så umiddelbar. En mere udførlig diskussion følger i afsnittet om forholdet mellem dannelses traditionen og læringsteorien.

Grundtvigs oplysningsbegreb adskiller sig fra såvel oplysningstidens som nyhumanisternes oplysningsideal. I stil med de tyske nyhumanister forholder han sig kritisk overfor det rationalistiske oplysningsbegreb, der satte det encyklopædisk oplyste menneske som ideal: "Oplysningstidens ideal om det myndige individ, der har gennemskuet verden og derfor kan handle ubundet, (fordoms)frit og suverænt er og bliver et ideologisk fantom" (Carlsen s. 82). For Grundtvig forbliver menneskelivet en forunderlig gåde – et eksperiment i ånd og støv -, som ikke lader sig bemestrer med logik og almen viden. Livet må leves og erfares.

Også nyhumanisterne mente, at oplysningens pædagogik ensidigt dyrkede fornuften og mest havde for øje at opdrage menneskene til at være fornuftige og nyttige borgerne i de nye "kommuner". I stedet vendte nyhumanisterne blikket mod den græske oldtid, hvor de fandt idealet om den frie og alsidige dannelse af det hele menneske, og det er netop med nyhumanisterne, at dannelsesbegrebet opkommer. I begrebet – *Bildung* - ligger, at mennesket ikke er færdigformet og derfor i frihed skal dannes/ danne sig selv. Samtidig indbefatter *Bildung* det forbilledlige - at man danner sig i forhold til noget. For nyhumanisterne var det den græske oldtid, hvorfor man dyrkede græsk sprog, kunst og litteratur, som også blev hovedfagene i det nyhumanistiske gymnasium (Jeppesen og Kristensen s. 101-103).

For Grundtvig var nyhumanismen som den tog form ikke langt bedre end rationalismen. I sin akademiske udformning vedblev den at dyrke *det døde bogstav*: "... død er al mulig Bogkundskab, som ikke sammensmelter med et tilsvarende Liv hos Læseren..." (Grundtvig 1838/2005 s. 11). Som Carlsen skriver repræsenterer Grundtvig (og Kold) "et forløsende opgør med den rationalistiske antagelse, at viden i sig selv skaber livsmod og personlig vækst." (Carlsen s. 216) I dette citat fremhæver Carlsen den ene side af Grundtvigs oplysningstanker – nemlig livsoplysningen, som ønsker at oplive den enkelte til at forundre sig over og gribe det gådefulde menneskeliv.

Men "skolen for livet" er også en "Borger-skole", der i stil med oplysningen ønsker at modne folket til det begyndende demokrati: "... oplyste og nyttige Borgere kan og skal vi nemlig alle være, men Professorer og lærde Mænd kan og skal aabenbar kun meget faa ad Gangen være..." (Grundtvig 1838/2005 s. 12) Der er altså ikke tale om en akademisk dannelse af en borgerlig elite, som det fandt sted i Tyskland og Frankrig, men folkeoplysning for både høj og lav - "...samme Anlæg til Dannelse findes i Hytter som i Høielofte." (Grundtvig 1838/2005 s. 13).

At være oplyst borger er ikke at ligne med den demokratiske politiske dannelse, der senere bliver Hal Kochs oplysningsideal, selvom Grundtvig også har blik herfor. For Grundtvig er det først og fremmest en dannelse til det kulturelt fælles: "Hvad vi nu Alle, baade Høie og Lave, Lærde og

Læge, kan og skal have tilfælles, er unægtelig kun Menneskelighed, Fæderneland og Modersmaal..." (Grundtvig 1980 s. 109)¹⁴.

Grundtvig tænker således både åndeligt og historisk og ser mennesket som været gjort af både følelse og tanke. Det enkelte menneske er frit, men også født som eksempelvis dansker, der skal bringe den ånd og arv videre som historien, landet og sproget bærer på. Dannelsen sker ikke igennem encyklopædisk indsigt i videnskabernes resultater eller æstetisk dyrkelse af klassiske græske former, men ved at spørge til livet og at kende sit lands sprog, historie og kultur. Sammen med den kvalificerende uddannelse, der på dette tidspunkt også fandt sted på højskolerne, skulle det være grobund for personlig livslyst, og engageret og oplyst deltagelse i fællesskab og folkestyre. Et "jævnt og muntert, virksomt liv på jord".

Som man ser, er den enkeltes livsoplysning og folkeoplysningen flettet kraftigt ind i hinanden, og således dannes man i den grundtvigske tanke i al konkrethed til både folkelighed og eksistens¹⁵.

Der har i moderne tid været stillet mange kritiske spørgsmål til relevansen og aktualiteten af Grundtvigs begreb om folkeoplysning. Særligt talen om danskhed og nationale dannelsesmål. Er et sådant dannelsesbegreb – at blive dansk - muligt endsige ønskeligt for individualistiske mennesker i et flerkulturelt samfund, der indgår i en globaliseret verden? Næppe. At se sig selv i et historiske perspektiv og tage ansvarsfølelse for det fælles er dog stadig relevant, men spørgsmålet er i hvilken ramme det skal forstås. Det skal dog retfærdigvis indvendes, at Grundtvig opererede med tre niveauer: individet, samfundet og menneskeheden, og dermed også indbefattede et alment plan, der rakte udover det nationale fællesskab (Korsgaard 2004 s. 57).

Det er da også snarere de ikke-nationale sider af Grundtvigs komplekse oplysningsbegreb, der lever videre i folkeoplysningen. Udover det historiske og fælles folkelige er det livsoplysningen, der handler om forholdet til de eksistentielle grundvilkår og skabelsen af et personligt livssyn, samt hans menneskesyn, der ikke blot ser mennesket som drevet af kognition og faktuel viden, men i højere grad af følelser, livslyst og fællesskab, hvorfor oplysning altid også er forbundet med oplivelse, samvær og det eksistentielt vedrørende.

14 Ove Korsgaard m.fl. har fremhævet, hvorledes det grundvidianske oplysningsprojekt ikke så meget var en dannelse til dansk kultur som af dansk kultur og således konstruerede "Danmark" som folk og kultur.

15 Finn Thorbjørn Hansen beskriver forholdet mellem dannelse og folkeoplysning på følgende måde "I modsætning til dannelsesbegrebet har folkeoplysningsbegrebet endvidere den ekstra dimension, der knytter sig til fremhævelsen af demokratiet som styre- og samtaleform samt de folkelige og kulturelle fællesskaber." (Hansen 2000 s. 319)

En grundtvigiansk pædagogik

For at diskutere hvorledes dette menneskesyn og disse dannelsesmål kan udfolde sig i et virtuelt miljø, må vi beskæftige os med, hvorledes den danske folkeoplysning tænker og praktiserer dannelsesprocesserne. I den sammenhæng er det værd at bemærke at teologen, filosofen og historikeren Grundtvig med sit oplysningssyn og skoletanker nok er hovedinspirationen for den danske folkeoplysningen, men at han som sådan ikke var pædagogisk tænker. Som Ole Vind bemærker var hans skoletanker "i højere grad tænkt som bidrag til en uddannelsespolitisk debat end til en pædagogisk debat" (Vind s. 1). Faktisk var den ellers meget bramfri Grundtvig yderst beskednen med at beskrive hverdagen og de pædagogiske metoder for den højskole, som han selv tog ide til. Dette er dog i og for sig ud fra en didaktisk-pædagogisk forståelse, hvor Grundtvig sætter sig op imod en curriculum-styret didaktik. Først når man ser hovedet, kender man huen, siger Grundtvig og fastslår dermed, at hverdagen på højskolen ikke kan tilrettelægges centralt på forhånd, men "maa rette sig efter Livet, som det virkelig forefindes." (Grundtvig 2005 s. 14). Det vil sige, at undervisningen må bevæge sig med de krav, som tiden og de konkrete deltagernes udvikling stiller.

I eftertiden er den grundtvigianske pædagogik bedst kendt for ideen om *det levende ord*, som normalt tolkes som det levende mundtlige ord i modsætning til bøgernes døde bogstav. Denne gængse udlægning er for så vidt ikke i modstrid med Grundtvig, der flere gange polemiserede imod det skrevne sprog, men som Vind påpeger, bygger *det levende ord* grundlæggende på en anden distinktion end mellem tale og skrift, "nemlig forskellen mellem ord med ånd og uden ånd – det være sig i tale eller skrift." (Vind s. 2). Det centrale spørgsmål er derfor, hvorvidt ordene har kraft og åbner op til en større verden. For Grundtvig, der tænkte åndshistorisk, formår *det levende ord* at åbne op og forbinde os med historien - vores forfædres verden, deres sejre, nederlag, idealer, drømme og håb -, og dette er som sådan ikke forbeholdt det talte ord. Sammenholdt med eftertidens fortolkning af *det levende ord*, som ikke bare mundtligt, men også nærmest et pædagogisk dialogisk princip, er det paradoksalt, at der hos Grundtvig snarere var tale om et formidlingspædagogisk begreb, der var tænkt som et krav til lærernes formåen¹⁶. Forudsætningen for *det levende ord* var for Grundtvig, at lærerne har dyb indsigt i historiens ånd, og formår at genfortælle det i et folkeligt og hjerteligt sprog, så det udvider de unges sproglige og åndelige horisont. For Grundtvig handler *det levende ord* om nærvær - historiens og åndens nærvær - i og for vort konkrete liv. Et nærvær, der er båret oppe af det åndfulde ord, og ikke nødvendigvis fysisk

16 "Også i den grundtvigske folkehøjskole var det helt indtil 1960'erne sådan, at lærerne talte og holdt foredrag - mens eleverne lyttede i tavshed uden at stille spørgsmål, eller i det højeste svarede på, hvad de blev spurgt om... Og i dag har man så rekonstrueret historien, så man næsten selv tror på, at højskolerne lige siden 1844 har bygget på levende vekselvirkning og samtale! Denne rekonstruktion af højskolens historie er ikke sand - men den rummer det gran af sandhed, at Grundtvig drømte om en sådan levende samtale som al undervisnings kulmination..." (Vind s. 6)

situeret menneskelig nærvær. En åndfuld tekst kan således også være kilde til menneskelig oplysning.

Den dialogiske betydning, som lidt fejlagtigt er forbundet med *det levende ord*, er snarere forbundet med Grundtvigs begreb om *den levende vekselvirkning*¹⁷. Her flytter Grundtvig fokuset fra lærerens undervisning til at fokusere på det åbne og ligeværdige samspil, som han havde oplevet mellem lærer og collegeelever på sin Englandsrejse:

“... en Oplysnings-Anstalt nemlig, hvorved Folket efterhaanden vaagnede til Selv-Bevidsthed og hvor Lederne lærde ligesaameget af Ungdommen, som den af dem...”
(Grundtvig 1840/ 1968 s. 182)

Af det videre citat fremkommer det, at ønsket om *vekselvirkning* ikke kun skal ses med baggrund i et læringsteoretisk argument om bedre læring, men at der i lige så høj grad er tale om et demokratisk-politisk mål om at skabe sammenhængskraft imellem landets stænder:

“... en saadan levende Vexel- Virkning og indbyrdes Underviisning, hvorved der lagdes Bro over det svælgende Dyb, Hierarchi, Aristokrati, Latineri og honet Ambition har befæstet mellem hardtad hele Folket paa den ene, og Dets Ledere og Lærere, med en Haandfuld saakaldte Dannede og Oplyste, paa den anden Side...” (Grundtvig 1840/ 1968 s. 182)

Men ingen tvivl om, at grundtvigiansimens tillægger det ligeværdige samspil pædagogisk kvalitet, hvilket også er baggrunden for, at folkeoplysningen har vendt sig mod den eksamensorienterede skoleform:

“... Latin-Skolens Virkninger og vort Chinesiske Examens-Væsen gjør det til en fortvivlet Sag at træde i levende Vexel-Virkning med vor studerende Ungdom!” (Bugge s. 124)¹⁸

17 Ole Pedersens bog om Grundtvig, Kold og undervisningen i dag bærer netop titlen: “den levende vekselvirkning” - ikke “det levende ord”.

18 Der er en fin spænding i grundtvigianismen. Hvor reformpædagogikken i fokuseringen på de studerendes erfaringsverden og læring, kommer i forlegenhed hvad angår undervisning, er man i grundtvigianismen ikke bange for at holde et længere inspirerende foredrag eller give en fortælling – det kan jo netop være det levende ord. Den levende vekselvirkning står ikke i kontrast hertil, men kan efterfølgende leve videre i sidestillede læringsrum, og endda være næret af eksempelvis foredraget. Men det er klart, at det også er en genre man skal lære. Børn af reformpædagogikken og nye medier har ikke nemt ved disse mere langstrakte former, som i deres nærmest kontemplative udgaver måske er mentalt mere interaktive end først antaget.

IKT-baserede processer i et grundtvigiansk perspektiv

Vi har i det foregående set på tre vigtige forhold i den grundtvigianske pædagogik. Den fleksible og situationsbunde didaktiske planlægning, *det levende ord* og *den levende vekselvirkning* imellem lærer og studerende. Som vi så, kan der faktisk findes grundlag for et modargument imod en typisk grundtvigiansk indsigelse overfor IKT-baserede processer. *Det levende ord* er nemlig ikke partout mundtligt, men det ord - talt eller skrevet - der er spændstigt og bærer af ånd. Umiddelbart er der heller ikke noget i Grundtvigs begreb om *den levende vekselvirkning*, der gør, at det skal være mundtligt og bundet til fælles fysisk tilstedeværelse, da begrebet snarere dækker over ligeværdighed og symmetri i social status og kommunikationsaktivitet.

Det vil dog være at gradbøje Grundtvig, hvis ikke man tager hans forkærlighed for det talte ord alvorligt¹⁹. Spørgsmålet er dog, om det stadig er adækvat at tænke i en skarp distinktion mellem skrift og tale. Som forskning i online processer har påvist, antager den tekstuelle kommunikation i interaktive medier ofte en signifikant anden karakter end den skriftlige kommunikation vi kender fra breve og publikationer. I de nye medier tager teksten ofte en mundtlig tone og sidestillet med den langt hurtigere frekvens i udvekslingerne, får kommunikationen en "similarity with spoken language" (Sorensen 1993 s. 407).

Problematikken omkring det skrevne ord skal forstås i forlængelse af Grundtvigs menneskesyn - og den videre forbindelse til dannelsesmål og læringsforståelse: "... at Phantasi og Følelse hører ligesaavel til et ordentligt Menneske som Forstand...". (Grundtvig 1834 s. 30).

"Hvis den interpersonelle kommunikation skal omfatte hele menneskets væsen, dvs. både forstand, vilje og følelse, må der stærke virkemidler til. Her er den medierede (skriftlige) kommunikation ifølge Grundtvig i almindelighed ikke tilstrækkelig. Mens den skriftlige kommunikation nok især vil være velfungerende, når det gælder det forstandsmæssige, er den langt mindre virkningsfuld, når det gælder følelses- og viljes-aspekterne." (Øhrstrøm s. 129)

Som før beskrevet befinder det grundtvigianske sig - oversat til en moderne læringsteoretisk kontekst - til højre på Hermansens akse blandt læringsteorier, der vægter det emotionelle og eksistentielle aspekt ved læring. Grundtvig er ikke optaget af grad- og stykvis opbygning af kognitiv erkendelse (akkommodation), men er – med rødder i kristen og romantisk tænkning -

19 Det faktum at Grundtvig er Danmarkshistoriens flittigste skribent, gør at hans udsagn om det talte ord ikke bør ophøjes til lov. Endvidere fortælles det, at Grundtvig ikke selv var en særlig lydhør samtalepartner. Ingen af de biografiske forhold anfægter dog i sig selv Grundtvigs argumenter for det talte ord.

optaget af den læring, der sætter sig i forbindelse med livet og vækker og begejstrer og danner et menneske. Ikke meget ulig Colaizzis begreb om genuin læring:

"Genuin læring omstrukturerer radikalt, vores verdensanskuelse i en eller anden forbindelse. På en eller anden måde er vores interpersonelle adfærd eller vores holdning til vort følelsesliv eller vort syn på status eller vores vurdering af ambitioner og succes eller vores oplevelse af fremtidens betydning eller et andet vitalt område af vores eksistens forandret i sit inderste væsen; på en eller anden måde ser vi det ikke længere i samme lys. Når vi ikke længere ser det område på den gamle måde, giver vores læring bogstavelig talt en ny verden at leve i." (Colaizzi i Hermanssen 1998 s. 201-202)

Grundtvigs indsigelse mod det skrevne ord som læringsmiddel er, at det ikke formår den "genuine læring" han ønsker:

"... denne aandelige og hjertelige Oplysning er det, som jeg kæmper for... kan ikke virksom fremmes, uden ved en levende, mundtlig Meddelelse, som for nærværende Tid kun finder Sted som en sjelden Undtagelse i snevre Kredse." (Grundtvig 1834 s. 32)

Med henvisning til Tor Nørretranders spørger Peter Øhrstrøm i sin artikel, om løsningen på Grundtvigs indsigelse mod mediering og det døde ord skal findes i teknologiens voksende båndbrede, der kunne skabe øgede muligheder for oplevet nærvær og derigennem grobund for en oplivende oplysning i grundtvigiansk forstand. Øhrstrøm betvivler dette synspunkt:

"Det er jo på ingen måde en given sag, at Tor Nørretranders har ret i, at nærvær alene er et spørgsmål om bits." (Øhrstrøm s. 131).

Med disse indsigelser er Øhrstrøm på grænsen til at overskride Grundtvigs tænkning til fordel for en anden vigtig tænker for dansk skolesyn og folkeoplysning – teologen og filosofen K. E. Løgstrup. Næste skridt i undersøgelsen bliver at tænke computermedierede dannelsesprocesser i lyset af Løgstrups menneskesyn og dannelses tanker. Løgstrups tænkning er tillige den rette til at følge op på den interessante indvending, som Øhrstrøm rejser ovenfor Nørretranders.

Løgstrups oplysnings- og dannelses tanker

Løgstrup (1905-1981) tænker på mange måder i forlængelse af en grundtvigiansk og livsfilosofisk tradition, men er selvfølgelig præget af at virke 100 år efter Grundtvig. Det medfører bl.a., at han ikke som Grundtvig opfatter mennesket som del af en universal-histore, men tænker indlejretheden i lyset af den moderne tyske fænomenologi (Husserl, Lipps og Heidegger).

I hans skoletanker fastholder han som Grundtvig, at det ikke er nytten/ kvalifikationerne, der er skolens skolens formål, men oplysningen. I Løgstrups terminologi kaldet *tilværelsesoplysning*:

”Det er klart, at den kendsgerning, at vort samfund med industrialiseringen er blevet et arbejdssamfund, lægger det nært at lade formålet med at holde skole bestå i at give eleverne den viden og de færdigheder der skal til for at de, når de forlader skolen bliver i stand til at gennemgå den uddannelse der er nødvendig for at udfylde en plads, og det vil sige en arbejdsplads, i samfundet... Det er også en af skolens opgaver, men ikke hovedopgaven... til skole hører oplysning om den tilværelse vi har med og mod hinanden, oplysning om samfundets indretning, og historiens gang, om naturen vi er indfældet i med vort åndedræt og stofskifte, om universet vi er indfældet i med vore sanser. For at have en enkelt glose for det vil jeg kalde det tilværelses-oplysning.” (Løgstrup 1981 s. 46)

I lighed med Grundtvig er der tale om et klassiske dobbeltsiddet dannelsesbegreb, hvor individet i dannelsen både bliver sig selv og del af noget, der rækker ud over individet. For Løgstrup handler oplysning ikke som hos Grundtvig om folkeoplysning, hvor den enkelte blev fortalt ind i det danske folk, kultur og samfund. Løgstrups tilværelsesoplysning bygger på indsigten i menneskelivet og dets afhængighed (*interpendensen*) af sine medmennesker og naturens liv. Disse ”livsytringer” optræder som ontologiske ”invarianter”, der hverken er knyttet til en given historisk periode eller folkelig kultur.

Hverken Løgstrup eller Grundtvig opererer således med et rationalistisk oplysningsideal, men optræder snarere som et korrektiv til rationalismen. Med videnskaben og teknologien har det moderne menneske dygtiggjort sin produktive tilgang til naturen, men samtidig har det mistet forståelsen af, at naturen ikke kun udgør den menneskelige omverden, men også er vores ophav.

”Hvad skyldes det? Svaret er: Manglende oplysning. (...) ... problemets omfang vokser, jo mere den videnskabelige udvikling skrider frem. Altså videnskaberne yder deres meget vigtige bidrag til oplysningen, i allerhøjeste grad også de højt specialiserede og avancerede videnskaber, men oplysningen følger ikke med af sig selv. Videnskab og oplysning er to

forskellige ting, to instanser, der ikke er modsætninger, men som kan og bør supplerer hinanden." (Henningssens s. 54)

Det samme oplysnings-/ dannelsesbehov finder Løgstrup på det medmenneskelige område, hvor vi gennem transcendentalfilosofi og samfundets individualisme, i stigende grad forstår os som adskilte, selvberørende individer. Løgstrups begreb om tilværelsesoplysning er således på mange måder det modsatte af hans samtidiges ide om oplysning som emancipation gennem kritik. For Løgstrup er der snarere tale om en modernitetens besindelse, der ønsker at genvinde sansen for det fælles livsgrundlag. At vi ikke er frigjorte, men indlejret og holdt oppe af naturens liv, sproget, sansningen, de spontane livsytringer og det menneskelige samvær. Det enkelte menneskelivs udfoldelse og livsmod beror således ikke først og fremmest på individets egen aktivitet, men på livsbærende fænomener og sammenhænge, der er større end os selv.

Af den grund bliver mennesket hverken passivt eller ukritisk. De suveræne livsytringer, som Løgstrup betegner som frigørende i sig, kan være udgangspunkt for en kritik af livsødelæggende tiltag. Endvidere ligger der i den etiske fordring, som udspringer af menneskelivets interpendens, et radikalt krav til den enkelte om ikke at være den andens ødelæggelse, men livsbidrag. For at imødekomme det krav må den enkelte møde den konkrete situation med både tanke, følelse og fantasi.

Løgstrups bidrag til pædagogikken

Som i tilfældet med Grundtvig tilbyder Løgstrup ingen egentlig pædagogik eller læringsteoretiske fundament, men bidrager med sit menneskesyn og oplysningsforståelse til en pædagogisk filosofi. I modsætning til Grundtvig har kun få skolefolk besluttet bygget deres pædagogiske projekt på Løgstrups begreb om tilværelsesoplysning, men hans etiske tænkning - centreret om begreberne: den etiske fordring, de suveræne livsytringer, forholdet mellem sag og henvendelsen, elevens urørlighedszone og ideen om de forenede modsætninger, har haft stor indflydelse på dansk skoletænkning og folkeoplysning.

Løgstrups opgør med ideen om det selvberørende, moderne individ - der altså snarere er et nødvendigt korrektiv, der gerne skulle føre til forenede modsætninger - er radikalt og for så vidt umoderne; men Løgstrup ønsker med sin (kristen inspirerede) fænomenologiske analyse at henvise på en ontologisk grund, der sætter sig igennem til alle tider: kærligheden, det etiske ansvar, vores indfældethed i historien og vores samhørighed med naturen.

Hvorledes tænkes dannelsesprocesser, der tager hensyn til noget sådan? I "den anden

kulturoverlevering, hvortil religionen, filosofien og kunstarterne hører...”, svarer Løgstrup i ”Skolens formål” (s.49) og viderefører, at denne humanistiske kulturtradition bedst lever som fortælling. Dette synspunkt ligger i umiddelbart forlængelse af Grundtvigs begreb om det levende ord, der i et folkeligt sprog gør overleverings ånd nærværende.

I Løgstrups filosofi åbner dog også et bredere syn på dannelsens kilder, idet det ikke kun er i mødet med de store humanistiske fortællinger, at mennesket får syn for sin indfældethed i opretholdende livssammenhænge og et alternativ til videnskabens dominerende verdensbillede. Verdensåbenheden og -tilknytningen, og derigennem livsmodet, findes ikke blot i forståelsen, men også i sansningen og følelsen. Store dele af Løgstrups filosofi er hildet beskrivelsen af disse aspekter, dog uden han - så vidt jeg kan se - tager egentlige pædagogiske konsekvenser heraf.

IKT-baserede processer i et fænomenologisk-etisk perspektiv

Med sit fænomenologiske udgangspunkt beskriver Løgstrup, hvorledes mennesket altid er indlejret i en betydningsskabende situation. Også etikken tænkes med udgangspunkt i situationen; idet den etiske fordring viser sig i det konkrete møde med det andet menneske. Også livsmodet, der som hos Grundtvig er et centralt aspekt i oplysning, er noget der indfinder sig i situationen:

”Livsmod skal ikke vindes ved præstationer, det er altid på forhånd skænket - af livets herlighed, af nærværets mulighed, af suveræne livsytringer.” (Ole Jensen om Løgstrups menneskeopfattelse s. 49.)

I lyset af Løgstrups menneskesyn og oplysningstænkning rejser der sig en række spørgsmål angående computermedierede dannelsesprocesser – bl.a. hvorvidt det medierede miljø giver rum for, at de suveræne livsytringer spontant sætter sig igennem, og lader os erfare det, der rækker udover vor egen præstation. Tillige er det et spørgsmål, om denne form for ”samvær” vækker den etiske fordring – altså erfaringen af, at vi altid bærer en del af ansvaret for, at den andens liv ikke ødelægges, men lykkes. Disse ontologiske erfaringer viser sig ifølge Løgstrups fænomenologi i det menneskelige samvær og er af vigtig dannende værdi²⁰.

Med Løgstrup kan vi således give et mere fuldblodigt svar på Øhrstrøms betvivlen af, at ”nærvær alene er et spørgsmål om bits”. Nærvær er hos Løgstrup ikke lig mængden af informationer, men at man i situationens gensidige udleverthed erfarer det etiske ansvar og er underlagt hinandens stemninger og i at man i hinandens nærvær kan blive grebet af de suveræne livsytringer.

20 Hvad angår en anden central ontologisk og dannende erfaring: sansningen af den ikke-menneske skabte natur og vores sammenhæng hermed, er computermediet næppe heller oplagt.

Hvor Grundtvig tematiserede den mundtlige dialog, sætter Løgstrup øget fokus på det menneskelige mødes betydning. Dette fokus får yderligere fylde hos de to jødiske filosoffer Martin Buber (1878-1965) og Emmanuel Levinas (1906-1995). Martin Buber, der ved siden af sit filosofiske værk var en aktiv folkeoplyser - først i Tyskland og siden i Israel -, er bedst kendt for sin dialogiske filosofi, som den optræder i hovedværket "Ich und Du". I mødet med den anden - og for den sag skyld også ting og væsener - kan jeg enten indgå i et jeg-det forhold eller jeg-du. I jeg-du forholdet opstår relation (Beziehung) og nærvær (Gegenwart), som virker dannende:

"Beziehung ist Gegenseitigkeit. Mein Du wirkt ab mir, wie ich an ihm wirke. Unsre Schüler bilden uns, unsre Werke bauen uns auf." (Buber s. 19).

Selvom mennesket ikke kan leve uden det bemestrende jeg-det forhold, så ligger det egentlig menneskelige og det dannende i jeg-du relationen: "Der Mensch wird am Du zum Ich." (Buber s. 32).

Levinas har ikke som Buber en decideret pædagogisk dimension i sit værk, men i sin etiske tænkning er han på linje med Buber. Levinas taler ikke om "jeg-du forholdet", men om mødet med den andens ansigt. I den andens ansigt fremtræder en radikal fremmedhed og sårbarhed, som trækker en linje for vores bemestrings- og fortolkningsforsøg og påkræver vores fulde agtsomhed og ansvarlighed²¹:

"Dia-koni før enhver dia-log: jeg opfatter det mellemmenneskelige forhold således, at der i den andens nærvær - ud over det billede, jeg danner mig af det andet menneske - i hans ansigt, i den andens udtryk (og i den forstand er hele menneskekroppen mere eller mindre ansigt) fandtes det, der byder mig at tjene ham." (Levinas 1995 s. 93)

I mødet med den andens ansigt rejses således etikken krav om at tage vare på den anden. Som hos Buber finder der i dette møde dannelse sted:

"Etikken kommer ikke ind som et supplement til et forudgående eksistentiel grundlag; det er i etikken, forstået som ansvar, at selve subjektiviteten sammenknyttes.
(Levinas 1995 s. 91)

21 Levinas betegner den radikale fremmedhed i den andens ansigt som "uendelighed", der bryder med den totalitet, som vores fortolknings- og bemestringsforsøg tenderer mod at antage. Heraf hovedværkets titel: "Totalitet og uendelighed".

Subjektiviteten, det enkelte menneske, er ikke et "for sig", men er først og fremmest for den anden:

"Min ansvarlighed er uafhængelig, ingen vil kunne indtage min plads. Faktisk drejer det sig om at ytre selve det menneskelige jeks identitet med udgangspunkt i ansvaret, dvs. med udgangspunkt i denne sættelse eller afsættelse af et suverænt jeg i selvbevidstheden, en afsættelse som netop er et ansvar for den anden. Ansvaret er det, som udelukkende tilfalder mig, og som jeg menneskeligt ikke kan nægte. Denne forpligtelse er det unikkes ypperste værdighed. I min uerstattelighed er jeg udelukkende mig, fordi jeg er ansvarlig. Jeg kan sætte mig i alle andres sted, men ingen kan sætte sig i mit sted." (Levinas s. 95)

Det er i det konkrete møde med den andens fremmedhed og erfaring af mit ansvar for dette menneske, at subjektiviteten dannes (Levinas: "sammenknyttes" eller "sættes") i sin unikhed. Levinas' overordnede etiske problemstillinger indeholder dermed en dannelsesdimension.

I forhold til dannelsesprocesser med udgangspunkt i computermidieret bliver spørgsmålet i forlængelse af det fænomenologiske-etiske perspektiv, hvorledes det etiske og dannede møde finder sted under disse forhold. Eller som Amit Pinchevski formulerer det i sin Buber- og Levinas-inspirerede artikel: "Does chatroom CMC facilitate an Other-oriented communication?" (Pinchevski s. 153). Nærværende opgave undersøger ikke specifikt chatroom, men spørgsmålet er centralt: Hvorvidt og under hvilke forhold kan "Other-oriented communication" finde sted i IKT-baserede processer. En kommunikation, hvor jeg i den andens nærvær fundamental rettes mod det andet menneske, og hvor jeg i samme nærvær, rettethed og ansvar sættes og dannes som menneske.

Pinchevski finder, at computermidieret kommunikation sætter den enkelte i stand til at kunne komme i kontakt med langt flere medmennesker end tidligere, men at muligheden for at kontrollere kommunikationen i onlinemediet gør det svært at indfinde sig i en "Other-oriented communication".

"The three major ways in which online interaction is controllable are (a) the ability to control the presence: of Self and Other online; (b) the ability to diminish exposure and vulnerability before the Other, thereby suspending the possibility of being surprised by the Other; and, finally, (c) the utilization of the textual nature of chatrooms to intensify some practices of control." (Pinchevski s. 153)

Man kan med Pinchevski sige, at vi på nettet kun svært kommer til at stå ansigt til ansigt. En af grundene er, at vi altid er i stand til at afbryde nærværet og den fælles udleverethed; endog uden

at erfare, hvorledes denne vendes sig væk indvirker på den anden:

"The threat that one can actually terminate his or her presence, as well as the presence of others insofar as the interaction is concerned, haunts every interaction in this medium." (Pinchevski s. 158).

Desuden kontrollerer vi i høj grad vores selvpræsentation på nettet, hvorfor det nærmere er masken end det sårbare ansigt, som den anden møder og forpligtes på. Med henvisning til Goffmans rolleteori anfører Pinchevski, at det selvfølgelig også er tilfældet i mange af dagligdagens f2f-situationer, men alligevel på anden vis end på nettet. I computermedieret kommunikation giver man i langt mindre grad ukontrollerbare signaler fra sig end i fysisk tilstedeværelse²².

	Hvad jeg ved	Hvad jeg ikke ved
Hvad andre ved	Kendt område	Blinde pletter
Hvad andre ikke ved	Skjult område	Ukendt område

Figur 4: Joharis Vindue (Pedersen, K. s. 10)

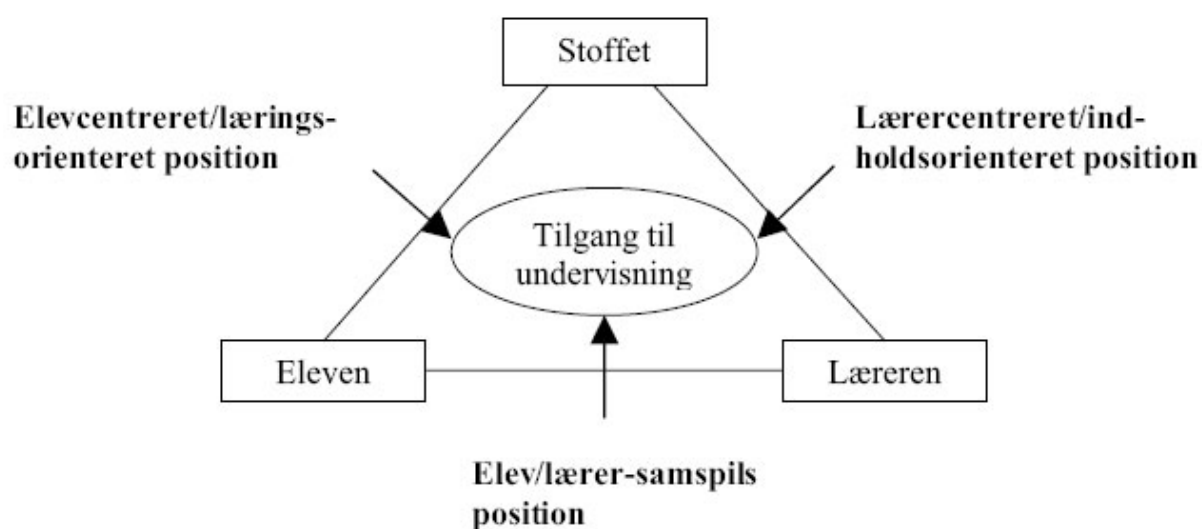
Anskuet i den psykologiske model Joharis vindue er der således ikke samme mulighed for at modtage feedback på "blinde pletter" - altså hvad andre ved om mig, som jeg ikke selv ved. I et psykologisk udviklingsperspektiv giver denne feedback mulighed for integration og personlig vækst, mens det i en fænomenologisk tænkning altså snarere handler om, hvorvidt jeg erfarer den andens sårbarhed og uendelighed, og derved sættes i et etisk forhold til denne. Spørgsmålet er, om dette finder sted, når vi begge har travlt med at kontrollere vores fremtræden og i det hele taget ikke er udleveret til hinandens nærvær, men altid kan afbryde det. På den baggrund mener Pinchevski, at der på nettet snarere er tale om et sammentræf ("intersection") end et egentlig møde ("encounter") (Pinchevski s. 157).

22 I Benedicte Madsens Watzlawicks inspirerede kommunikationsteori svarer det til punkt 4: "Ingen kan fuldt ud kontrollere hvad og hvordan de kommunikerer. Store dele af vores budskaber er ikke-intenderede, de ligger uden for det umiddelbare opmærksomhedsfelt, og de foregår måske endda ubevidst. Det gælder afsendte såvel som modtagne budskaber." (Madsen s. 153)

Dannelse som forholdet mellem henvisning og henvendelse

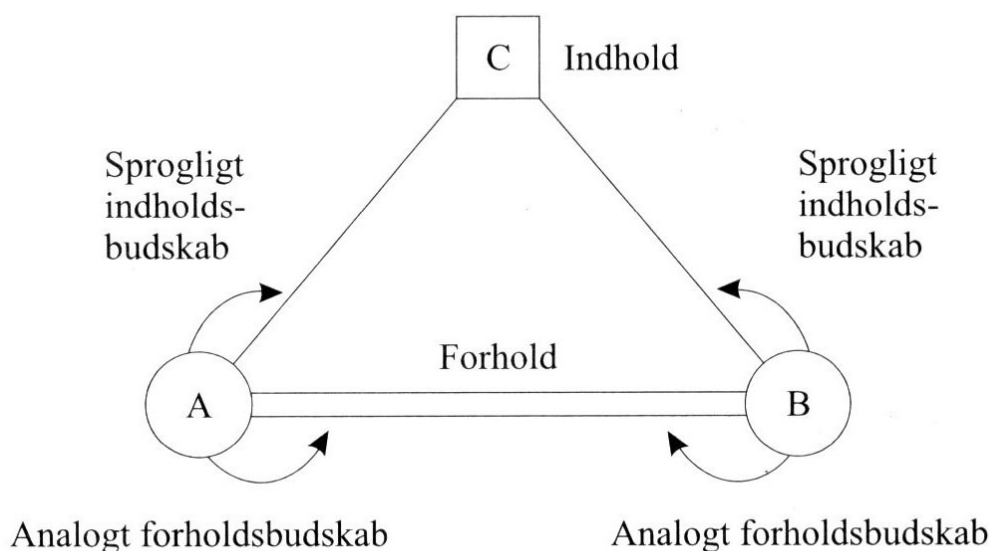
Med Løgstrup, Levinas og Buber har vi fået en fænomenologisk-etisk tolkning af det gode møde, dets dannende værdi og en diskussion af det gode mødes betingelser i et virtuelt miljø. Som vi så havde Grundtvig i sit begreb om den levende vekselvirkning antaster til en lignende tænkning, men det er med Løgstrup, at dette menneskesyn og etik bliver udfoldet og en integreret del af den danske folkeoplysningens grundantagelser.

Efter at have anskuet mødet i denne radikale nærhedsetiske horisont, vil jeg tænke dannelsesproblematikken ud fra forholdet mellem henvisning og henvendelse.



Figur 5: Den didaktiske trekant (Dolin s. 250)

Henvisning og henvendelse er oprindeligt sprogfilosofiske begreber, der betegner sprogets dobbeltstruktur som referentiel og relationel. Strukturen går igen i den pædagogiske/ didaktiske trekant, som bruges til at betegne samspillet mellem komponenterne i den traditionelle pædagogiske situation. Alt efter menneskesyn, læringsopfattelse og didaktisk mål tillægges siderne i trekanten forskellig vægt.



Figur 6: Kommunikationstrekanten (Madsen s.158)

I kommunikationsteorien har man en tilsvarende struktur i kommunikationstrekanten, der henviser til kommunikationens dobbelthed som refererende indholdskommunikation og henvendende forholdskommunikation.

En kognitiv orienteret læringsteori vil normalt vægte relationen til stoffet - hvad enten det sker ved transfer eller ved egen tilegnelse, mens en tilsvarende kognitiv kommunikationsteori fokuserer på kommunikation som overføring af indholdsudskaber i en lineær proces fra A til B, som det eksempelvis ses i Shannon og Weavers kommunikationsteori (Thøgersen s. 5). I disse kognitivt orienterede forståelser tillægges forholdskommunikationen og relationerne imellem deltagerne kun ringe betydning for kommunikationen/ læringen. I store dele af den filosofiske dannelsesstradition – ikke mindst hos de fænomenologiske-etiske tænkere – samt i de læringsteorier, som ligger den danske folkeoplysning nærmest - psykodynamiske og eksistentiel læring – tillægges relationen/ henvendelsen derimod afgørende betydning.

”Er sproget overbringelse af og lytten til budskaber, der skulle være tænkt uafhængigt af denne overbringelse og lytten, uafhængigt af kommunikationen... ? Eller skulle sproget tværtimod indebære en positiv og forudgående begivenhed, der er tilnævnelsen til og kontakten med medmennesket og hvori tænknings og dens bærende sproglige udsagns fødselshemmelighed skulle ligge?” (Levinas 2002 s. 208)

I sit egenartige og spørgende sprogbrug vender Levinas forholdet om. Fænomenologisk betragtet består kommunikationen *ikke* i at overbringe budskaber, der er gjort uafhængig af situationen og kontakten. Tværtimod finder han, at de sproglige udsagn opstår med grund i kontakten til det

andet menneske.

Også Løgstrup har syn for forholdet imellem henvisning og henvendelse, om end han ikke som Levinas giver henvendelsen/ kontakten primat:

"Det saglige forhold mellem menneske og menneske bæres imidlertid aldrig af sagen alene, men det er også altid et personligt forhold, selv det sagligste. Det saglige og personlige er flettet sammen til én formidling... Sagen, der er lærer og elev imellem, kræver en større personlig kontakt end den sag, der er købmand og kunde imellem."
(Løgstrup 1991 s. 52)

Om end folkeoplysningen - og teorierne om kollaborativ læring - ikke tænker i lærer-elev relation, som Løgstrup gør i ovenstående citat, men snarere i kommunikationen og relationer imellem ligeværdige deltagerne, forbliver pointen den samme: Læringssituationens kommunikative samspil indebærer altid en personlig dimension, der er en uomtvistelig og vigtig del af den samlede læring/ dannelse.

Grundtvigs opgør med den "den sorte skole" kan ligeledes tolkes som en reaktion mod en undervisningspraksis, der i fokusering på det faglige indhold (henvisningen) glemmer at henvende sig til de studerende og deres liv. Også Grundtvigs forbehold for det skrevne ord kan ses som en bekymring for, om medieringen formår at indstifte en henvendelse, der danner. Den oplivning som Grundtvig ønskede skulle være knyttet til oplysningen, ligger ikke mindst i den levende henvendelse. Den rene lærdom (henvisning), "som ikke sammensmelter med et tilsvarende Liv hos Læseren..." (s. 11) - er for Grundtvig død.

I "Pædagogikkens treklang" anskuer Buur Hansen med inspiration fra Bateson pædagogiske processer som kommunikative processer. Også i denne udlægning bliver henvisning og henvendelse centrale og dialektisk forbundne begreber. I et eksempel fra skoleundervisningen beskriver Buur Hansen, hvorledes man ønsker at lære barnet et specifikt indhold (læringens plan 1 i Batesons læringsteori), men på lærings plan 2 går læringen videre end det specifikke indhold:

"Vi vil ikke blot lære barnet ikke at stjæle og lyve i specifikke situationer. Vi vil lære barnet at blive et anstændigt menneske, vi vil lære barnet menneskelighed. Vi vil, med Batesons ord, lære barnet at indgå i et anstændigt forhold til andre mennesker. Det handler læring 2

om; det handler dannelsesprocessens henvendelsesaspekt om. Det vigtigste her er ikke, hvad barnet lærer, men at det oplever, at der er nogen, som vil det noget." (Buur Hansen s. 63)

Buur Hansens slår hermed bro mellem to pædagogiske orienteringer, der ofte stilles overfor hinanden. Enten handler det om at lærer *noget* og følgelig er der vægt på indholdet, eller også handler det om *nogens* – den studerendes - udvikling og dannelse²³. Med sin Bateson inspirerede tolkning viser Buur Hansen, hvorledes lærings- og dannelsesprocesser kan være to aspekter af samme proces. En proces, der ifølge Buur Hansen også indbefatter undervisning, hvilket er et lettere provokerende synspunkt i den aktuelle, pædagogiske debat, hvor læringsbegrebets ofte har forrang. Pointen er, at den etiske og menneskelige dannelse ikke kan isoleres til individets læringsproces, men i høj grad finder sted i den andens henvendelse til den enkelte. En henvendelse, der som indholdsmæssig henvisning kan være ansats til læring (læring 1), men det er først og fremmest i den menneskelige henvenden sig til hinanden, at dannelsen i (læring 2) finder sted.

I forlængelse af ovenstående perspektiver er det værd at undersøge vilkåret for henvendelse og henvisning i computermedieret kommunikation. Ud fra Batesons skelnen imellem analog og digital kommunikation vil henvendelsen ofte være udfordringen i computermedieret kommunikation, da henvendelsen først og fremmest er båret af den analog kommunikations mimik, kropssprog og tonefald. Disse "tavse" og ofte ubevidste, kropslig funderede kommunikationsformer har svære betingelser i computermedieret kommunikation. Ikke mindst i tekstbaseret systemer, hvor al kommunikation skal kodes i den digitale kommunikations idealitet.

Henvendelse og henvisning betinger i den grad hinanden, at problematikken ikke blot omhandler relationsaspektet, men også har betydning for selve indholdskommunikationen: "Indholdsaspektets betydning bliver først klart, når relationsaspektet tages i betragtning" (Hermansen et al. 2004 s. 57). En henvisning vinder således først sin fulde betydning, når den ledsages af sine metakommunikative markører. Udover afsenderens analoge "tone", udgør relationen og konteksten de metakommunikative markører for en given kommunikation. Problemet i computermedieret kommunikation er ofte, at henvisningen kommer til at stå "flagrende" uindlejret hen. Et indhold formet i digital kommunikation - men gjort af hvem, i forbindelse med hvad og er det rettet til mig? Indholdets fulde betydning bliver således ikke blot uklart, men fremstår endvidere nemt

23 Hos den tyske didaktiker Klafki betegnes de to orienteringer som henholdsvis material og formal dannelse. Den kategoriale dannelse er hans forsøg på at slå bro og give dannelsesstraditionen plads i moderne skoletænkning.

uvedkommende og uhenvendt²⁴.

Denne problematik blev nævnt flere gange i forbindelse med en interviewbaseret forundersøgelse, som en kollega og jeg foretog i forbindelse med en tidligere opgave. Undersøgelse afdækkede brugernes behov og forventninger til folkeoplysende studiekredse og computermedierede miljøer.²⁵ Her udtrykte informanterne stor behov for, at det enkelte udsagn ikke blot fremkom som et logisk/rigtigt udsagn over studiekredsens emne, men som et personligt udsagn knyttet til et menneske med hjerte, perspektiver og erfaringer. Ligeledes blev der udtrykt behov for, at man i rollen som afsender ved, hvem man henvender sig til og hvordan det, man giver fra sig, bliver modtaget. Som en informant udtrykte det, følte han sig utryk ved "at tale frit ud i det blå". Følelsen af tilstedeværelse, kontakt og tillid er således essentiel. Ikke kun i et psykologisk funderet motivations- og tryghedsperspektiv, men også for at bevare folkeoplysningens pædagogiske kvalitet. Denne kvalitet baserer sig ikke på objektive, dekontekstualiserede informationer, men på den dannelse/ læring, der finder sted i mødet og dialogen mellem subjektive perspektiver. Løsrives meddelelserne fra det levede menneskeliv og henvendelsen til den anden, er der ikke tale om en engageret folkeoplysende dialog, men højst om sidestillede udsagn, der ikke i bakhtinsk forstand approprierer hinanden.

"Bakhtins dialogteori gør det klart, at tale efter tur, det at skiftes til at have ordet, ikke i sig selv fører til dialog. Det er gensidighed og det aktive engagement i den andens ideer og tanker, der gør interaktion dialogisk." (Dysthe 2003 s. 319)

Ved sidestillede, løsrevne udsagn opnås ikke den indholdsmæssige dialog og læring, der ligger i at følge op på hinandens henvisninger, ej heller dannelsen i henvendelsens menneskelige "omgang".

Det er vigtigt at bemærke, at en tænkning, der tager udgangspunkt i det dialektiske forhold mellem henvisning og henvendelse, ikke nødvendigvis indebærer en nærhedsetik. Henvendelsen

24 En Batson-inspireret kommunikative tænkning finder faktisk, at forholdskommunikationen har primat fremfor indholdsrelationen. Er relationen mellem samtalepartnere ikke "på plads", bliver det faktisk svært at tale om noget, og omvendt: "... jo mere klar og tryk relationen opleves, desto mere bliver opmærksomheden rettet mod det, som siges..." (Hermansen et al. 2004 s. 60)

25 Undersøgelsen var designet med henblik på at afdække deltagerforventninger og – behov i forbindelse med etablering af en virtuel folkeoplysende studiekreds. Disse behov og forventninger dannede udgangspunkt for udviklingen af et prototypedesign (afsløsningsopgave M2K3). Undersøgelsen blev gennemført som "klassiske", kvalitative interviews og et fokusgruppeinterview. Der var tale om 8 respondenter med spredning i alder, køn, temperament, uddannelsesbaggrund og IKT-kendskab. Alle respondenter havde kendskab til folkeoplysning og fire havde desuden haft større eller mindre arbejdsopgaver indenfor folkeoplysning, hvorved vi også fik folkeoplysernes vinkel på studiekredse.

indgår således ikke kun i Løgstrup, Buber og Levinas' nærhedsetiske begreber om dialog og møder, men har ligeledes betydning i Batesons kommunikationsforståelse og Bakhtins dialogfilosofi. Som beskrevet ovenfor udgør forholdskommunikationen ifølge Bateson et basalt grundlag i menneskelig kommunikation, idet den bidrager med den metakommunikative ramme, som giver den rette forståelse af det henvisende indhold. Som sådan fremhæver Bateson dog ikke f2f-kommunikation og i hans biologisk-åndsmentale perspektiv kan kommunikation i medierede former ses som en evolutionære udvikling af menneskets kommunikationsevner, mens man i en nærhedsetisk forståelse ser medieret kommunikation som et tab af et genuint mellemmenneskeligt fænomen, som har sin plads i den fælles situation - nærværet.

Også for Bakhtin spiller henvendelsen en vigtig rolle, men hverken hans dialog- eller talegenrebegreb skelner mellem mundtlig tilstedeværende eller medieret dialog. En ytring - mundtlig eller skrevet – står aldrig alene, men indgår i dialog med tidligere ytringer og indeholder desuden altid forestilling om sin fremtidige adressat. Også fra dette perspektiv kan kendskab og kontakt til adressaten give en "tættere" kommunikation, uden at det dog er tænkt i en nærhedsetisk nærværsforståelse. Det dialogiske er snarere en betegnelse for et forhold mellem ytringer end mellem mennesker²⁶.

Til sidst i "Spørgsmålet om talegenerne" indfører Bakhtin lidt ejendommeligt, men på spændende vis begrebet om de intime talegener. I de intime talegenre står adressaten "... i større eller mindre grad utanfor rammene for det sociale hierarkiet og dei sociale vilkår, - så og seie <utan stillin>." (Bakhtin s. 41). Dette passer fint overens med den folkeoplysende dialog, hvor ytringerne ikke modtages eller afgives ud fra deltagernes sociale status eller opkomst, men hvor samtalen bygger på ideen om ligeværdige mennesker og medborgere.

"Dette gjev opphav til ein særleg <open> tale... Dei intime genrane og språkstilane er grunnlagde på maksimal nærleik mellom talar og adressat (i ekstreme tilfelle på sammensmeltning av dei to). Den intime talen er gjennomsyra av ein djup tillit til adressaten, til hans medkjensle – til ei kjenslevar og velvillig svarande forståning. I ein slik atmosfære av stor tillit, avdekkjer talaren sine indre djup. Dette bestemmer den spesielle ekspressiviteten og det indre frimodet i desse språktilstilane... Dei familiære og intime genrane og språkstilane... avslører tydeleg korleis stilen er avhengig av talarens kjensler og

26 Ytringer og mennesker er selvfølgelig forbundet, og man skal ikke tale fejl af den etiske brod i Bakhtins værk. Det er klart bedre at forholde sig dialogisk end monologisk til hinandens ytringer. Således kan udbyttet af en folkeoplysende studiekreds – hvad enten den er medieret eller nærværende – i en bakhtinsk horisont anskues som ikke blot indsigten i det givne emne, men tillige den gensidig opdragelse til dialog – til at tage imod og henvende sig dialogisk. En sådan dialogisk-etisk dannelse har en vis affinitet med ideen om demokratisk dannelse, der også fremhæver opdragelse til dialog og pluralisme.

forståing for adressaten (for ytringa) og av talarens førgriping av den aktivt svarande forståinga.” (Bakhtin s. 41-42)

Efter at have beskrevet de almene konstitutioner for de sociokulturelle talegenrer indfører Bakhtin med de intime talegenre et "tilnærmet" nærhedsetisk perspektiv. Denne særlige gruppe af talegenrer bygger på forestillingen om ligeværdige adressater, der vil møde den personlig funderede ytring med medfølelse og aktiv lytning i en atmosfære af tillid og frimodighed. Denne beskrivelse svarer fint overens med idealtypen på den folkeoplysende dialog i en livsfilosofiske udgave. Det er dog værd at hæfte sig ved, at Bakhtin stadig ikke knytter nærheden – forstået som gensidighed, forståelse og indlevelse - til det fysisk situerede menneskelige samvær, men til forestillingen om adressaten og forventningen om at blive mødt med forståelse. Der er altså intet i Bakhtins udlægning, der afskriver en sådan "tæt henvendt" talegenre fra at finde sted medieret, endsige skriftligt.

Ekskurs: Henvisning og henvendelse i kropsfænomenologisk belysning

Ovenfor er forholdet mellem henvisning og henvendelse blevet belyst i et fænomenologisk-etisk, et kommunikationsteoretisk og et sociokulturel, bakhtinsk perspektiv. Om end nærværende opgave har valgt ikke at beskæftige sig indgående med de ligeledes relevante perspektiver: kropsfænomenologi og selvpsykologi, vil vi kort anskue opgavens problemstilling i kropsfænomenologisk lys.

Kropsfænomenologien bygger på den franske filosof Merleau-Pontys tanker om den kropslige væren, som konstituerende for mennesket og dets betydningsskaben. I "Kroppen som skitse til nærvær – en problematisering af kommunikationens kropslige grundlag" gør Ulla Thøgersen op med en kommunikationsopfattelse, der reducerer kroppen til en neurologisk mekanisme, der modtager og afsender signaler. I stedet ønsker hun med Merleau-Ponty at vise, at kroppen er udgangspunkt for nærvær og kommunikation med den anden. Det er netop i sin kropslige væren, at mennesket er indlejret og involveret i en situation og "har verden", og det er her vi møder den anden og finder grundlaget for kommunikation: "... på samme måde som min krop altid er 'med mig' er den anden altid tilstede i udkanten af min væren-i-verden" (Thøgersen s. 52). Den anden fremtræder, som den anden, ved at vise sig i min kropslig funderede "verden", og falder i øjnene ved at omgå de af mig velkendte ting med en anden stil. På den måde kommer det ukendte ind i livet. Nærværet og kommunikationen indtræffer dog først, hvis man vælger at tage hinandens udtryk op (Thøgersen s. 62). Det er således via kroppen og dens tavse arbejde, at mennesker

indgår i hinandens verden, og det er også via kroppens ekspressive interesse, begær og åben sig for hinanden, at der indstiftes en "udtryksoperation der kan forlænge anonymiteten, den tavse relation til den anden, til et nærvær. Vi finder hermed et kropslig grundlag i etableringen af et nærvær med den anden." (Thøgersen s. 71).

I Merleau-Pontys fænomenologiske analyse af kommunikationen indtræffer den sproglige tale altså på baggrund af den tavse affektiv kropslig relation imellem to mennesker og talen anskues nærmest som en kropslig gestus, der kommer i forlængelse af en proces af kropslig henvisning og henvendelse, der længe har stået på. Den sproglige dialog opererer og opstår således på et kropsligt meningsgrundlag²⁷.

Beskrivelse af kommunikationens kropslig grundlag kan blandt andet kaste lys over, hvorfor det kan være svært at få dialogen i gang i IKT-baserede forløb. Denne problematik anses ofte som en designproblematik, hvor deltagerne har problemer med "at navigere rundt i de virtuelle omgivelser" (Sørensen 2000 s. 239); men kan i et kropfænomenologisk perspektiv anskues som et udslag af manglende kropslighed. Den anden "træder ikke ind" min verden, og således indstiftes ikke den kropslig udtryksrelation, der naturligt kan slå over i en sproglig henvendelse.

Den amerikanske filosof Hubert Dreyfus, der er kendt for sine IKT-skeptiske position, er ligeledes kropsfænomenologisk inspireret.

"Kan fjernundervisning sætte de studerende i stand til at opbygge de færdigheder, de har behov for, hvis de skal blive gode borgere med kompetencer inden for vidt forskellige områder? Eller kræver læring faktisk personlig kontakt, og hvis det er tilfældet, hvorfor så det? Hvad foregår der mere præcis i klasseværelser, forelæsningssale, seminarlokaler, og hvor der ellers læres?" (Dreyfus s. 50)

Når Dreyfus stiller spørgsmål ved fjernundervisningens potentialer bygger det overvejende på en kropsfænomenologisk læringsforståelse, hvor "vores krop, inklusive følelserne, spiller en væsentlig rolle for vores mulighed for at få ting til at give mening og for at afgøre, hvad der er relevant..." (Dreyfus s. 120)

Dreyfus ser i høj grad færdigheder og kulturel mestring som legemliggjorte, der ikke kan gøres genstand for teori og dermed overføres via sprogets henvisning. Med et Yeats' citat udtrykker Dreyfus, at mennesket kan rumme sandheden, men ikke kende den (Dreyfus s. 71). Denne

²⁷ Her er tydelige affinitet til Levinas' tænkning om det stumme møde med det fremmede ansigt, om end Levinas' ansigt ikke bør reduceres til et fysiologisk ansigt.

vidensforståelse ligger tæt op af Polaniys begreb om den tavse viden, som de sidste år har været et vigtigt teoretisk indspil i forståelsen af problematikker i forbindelsen med medieret vidensdeling.

Den legemlige tilstedeværende personlige kontakt er altså central i Dreyfus' læringsforståelse. En tilstedeværelse, der tillige giver den lærende mulighed for at indfinde sig i situationen, med det Merleau Ponty kalder det "optimalt greb om verden". En modalitet som Dreyfus ikke finder i den medierede virkelighed.

Til sidst giver Dreyfus sin læringsteoretiske kritik af IKT-baseret læringsforløb en eksistentiel vinkel:

"Når vi færdes i den virkelige verden ikke blot som bevidstheder, men også som legemlige og sårbare mennesker, må vi konstant være forberedt på farlige overraskelser."

(Dreyfus s. 79)

Alvoren og engagement i læringen udspringer af, at den enkelte risikerer noget i situationen. At min handling har indvirkning på den situation jeg deltager i og kan have konsekvenser både for de andre og mig selv – i sidste instans endda for liv og helbred. Dreyfus frygter at denne alvor og engagement forsvinder, i det han skarpt optegnet kalder "den ulegemlige teletilstedeværelse og den fjerne virkelighed" (Dreyfus s. 73)

Det kropsfænomenologiske perspektiv udgør en spændende udfordring til konciperingen af IKT-baserede forløb; ikke mindst når det drejer sig om dannende processer med mødet og den personlige værdiskabelse i centrum. Således kan forståelsen af tilnærmelsen til hinanden og det kropslige grundlag for den sproglige kommunikations indtræffen give inspiration til vigtige innovationer. At bygge et egentlig tiltag på tilgangen synes dog mere kompliceret; dertil er udlægningerne ofte for teknologi-kritiske, hvad der også bliver tilgangens begrænsning. De medierede artefakter er i dag en så integreret del af vores involvering i verden, at vi ikke kan benægte deres eksistens og bidrag til menneskelig læring og samkvem²⁸.

28 Modsat Dreyfuss undlader Ulla Thøgersen at diskutere, hvorledes medieret kommunikation forstås i hendes interessante, kropsfænomenologiske perspektiv. Kun en enkelt gang i forbindelse med en fodnote nævnes medieret kommunikation (fodnote 73).

Folkeoplysning og CSCL

Hidtidig er opgavens problemstilling blevet belyst med udgangspunkt i den danske folkeoplysningens grundantagelser. Med Grundtvigs og Løgstrups oplysningstanker som centerakse har jeg søgt at tænke betingelserne for det folkeoplysende møde og dialog i computermedierede miljøer. Selvom der ikke står klare konklusioner tilbage fra disse filosofisk-poetiske retninger, skulle der gerne være tegnet en skitse af den ånd og det menneskelige nærvær, som disse tænkere - og folkeoplysningen med dem - holder højt i deres oplysningstænkning.

Begreber om dannelse, dialog og møde kan synes svære at arbejde med både for forskningen og den pædagogiske planlægning, og man foranlediges til at mene, at de snarere er udtryk for en ideologiske jargon end betegnende begreber. Begrebernes flygtige karakter kan dog også ses som en konsekvens af, at de dækker over fænomener - "den gode dialog" og "det ægte møde" -, som optræder i den menneskelige erfaringsverden, men som undflyer sig begrebsliggørelse og teknisk-pædagogisk reproducerbarhed. Som Løgstrup indvender, er de bedste ting i livet uden for vores kontrol.²⁹ Trods deres flygtige karakter nyder dialogen og mødet stadig en særstatus i folkeoplysningen, og identificeres ofte som det egentlige folkeoplysende, hvilket efter min bedømmelse kommer af, at begreberne har en klangbund for de erfaringer som deltagerne og folkeoplysere kender fra den folkeoplysende praksis.

Svagheden i den folkeoplysende traditions teoribaggrund er, at den kun i ringe grad formår at tænke medierede folkeoplysende processer. Det skyldes selvfølgelig i høj grad den nærhedsetiske ontologi, men også at teorierne historisk set er opkommet før de nye mediers og at de efterfølgende ikke har gjort praktiske eller teoretiske anstrengelser for at inkorporere forståelsen og brugen af disse nye hverdagsartefakter. Som Øhrstrøm ytrer det, er der følgelig en stor udfordring i at presse traditionen uden at overskride den:

"Under alle omstændigheder aftegner der sig her et forskningsfelt inden for humanistisk informatik/ informationsvidenskab, som kan vise sig at være meget relevant for folk, som vil forsøge at påvirke udviklingen på en måde, som i hvert fald i nogen grad kan siges at være i Grundtvigs ånd!" (Øhrstrøm s. 132)

Da folkeoplysningstraditionen selv ikke besidder erfaringer eller begrebsapparat til det arbejde, kan det være berigende at søge teoretisk og praktisk inspiration i de forskningsfelter, der er opstået

²⁹ Heller ikke Colaizzi's genuin læring lader sig fremkalde: "Desværre er der ingen garanti for, at genuin læring nogen sinde vil indtræffe: den er uforudsigelig, der er ingen begivenheder eller omstændigheder, der kan garantere, at den indtræffer." (s.200) Således handler det snarere om ikke at stille sig i vejen for indtræffet end at gøre sig stramme didaktiske anstrengelser.

omkring nutidens alsidige brug af IKT. Et oplagt udgangspunkt er forskningsfeltet CSCL (Computer Supported Collaborative Learning), der opstod i 90-erne som et alternativ til det individualiserede e-learning paradigme. Som Lone Dirckinck-Holmfeld beskriver, består forskningsfeltet i at udforske, "hvordan informations- og kommunikationsteknologi kan bidrage til at understøtte, udvikle og forme læreprocesser, som bygger på samarbejde, gensidig udvikling og konstruktion." (Dirckinck-Holmfeld s. 53). Grundstenen i denne forskningsretning er, at læring finder sted i en aktiv kollaborativ proces, hvilket umiddelbart ligger op ad den folkeoplysende ide om dialog og møde. Som før omtalt finder man i den svenske folkeoplysning begyndende tendenser på at forbinde sit centrale pædagogiske begreb - mötesbaserande lärande - med CSCL-teoriene. Som led i opgavens dobbelt problemstilling vil jeg fokusere på en mulig kobling af dannelsestraditionen og moderne kollaborativ læringsteori. Det handler således om at undersøge, hvorvidt CSCL kan udgøre en adækvat læringsteoretisk ramme om folkeoplysende IKT-baserede processer - og i så fald i hvilken udformning. Samtidig vil jeg sideløbende arbejde videre med første del af opgavens problemstilling, idet jeg undersøger, hvordan man indenfor CSCL har konciperet betingelserne for dialog og møde i computermedieret miljøer.

CSCL-retninger

I en oversigtsartikel over forskning i kollaborativ læring beskriver Dillenbourg et al. de implicerede læringsteorier som udspændt på skala, hvor man på den ene side har teorier med individet som analyseenhed og på den anden side teorier med gruppen som det centrale fokuspunkt. På individssiden finder man de *socio-konstruktive* teorier, der er en social udlægning af Piagets konstruktivisme, men som bibeholder individet som den centrale instans. I den sociale interaktion oplever individet intellektuelle konflikter, som provokerer individet til at omstrukturere sine antagelser og dermed fører til kognitiv udvikling. Som følge af denne læringsopfattelse er heterogenitet blandt deltagerne en afgørende kvalitet, der alt efter den enkeltes kognitive stadie kan omsættes til individuel læring.

Midt på akse findes den *sociokulturelle* udlægning. Her er det analytiske fokus ikke den enkeltes kognitive udvikling, men den sociale aktivitet, idet man med Vygotsky giver det eksterne, sociale plan primat. Enhver kulturel udvikling af individet – dvs ikke biologisk betinget udvikling – finder sted på det sociale plan, før den eventuelt afledes til det intrapsykeiske niveau. "The meaning making is not assumed to be an expression of mental representations of the individual participants, but is an interactional achievement." (Stahl, Koschmann & Suthers s. 8)

I teorierne om *situeret læring* finder man den mest sociale udlægning af kollaborativ læring med vægt på praksisfællesskabet/ miljøet. I dette perspektiv betragtes læring ikke som internalisering,

men som stigende deltagelse i et givent fællesskab. Under denne deltagelse er det ikke blot individet, men også fællesskabet, der lærer og forandrer sig. Den vigtigste udviklingsfaktor er *deltagerbanen*, som beskriver den tiltagende legitime deltagelse i fællesskabets praksis og kultur.

Forholdet mellem dannelsestraditionen og læringsteorien

"Inom folkbildningen har man snarare använt begreppet bildning än lärande."

(Andersson, E. et al. 2004 s. 99)

At finde kohærens mellem begreberne om kollektiv læring og folkeoplysningens ide om dannelse gennem dialog og møde er en svær sammenstilling, da der er tale om af to ulige traditioner. Den normative, filosofisk dannelsestradition kommer af en sammensat blanding af oplysningstænkning og romantik, som har undergået en livsfilosofisk og fænomenologisk-etisk tolkning i moderne tid. Omdrejningspunktet for denne tradition er spørgsmålet om det gode menneskeliv. Modsat tager læringsteorien sit udspring i empiriske videnskaber som psykologi og sociologi, og har menneskelig læring og forandring som sit forskningsobjekt. Grundlæggende beskæftiger læringsteorier sig ikke med, hvad der er "godt" at lære, men hvordan man lærer. Læringsteorien står endvidere ofte i skolens og samfundets tjeneste med sine videnskabelige bidrag, mens dannelsesbegrebet ofte været et humanistisk modbegreb, der med sit ideal - om det hele menneske, friheden og det almene - har villet overskride skolens nytteorienterede socialisering og det ofte snævre kognitive læringsbegreb.

Der er altså tale om to forskellige traditioner, der endvidere har været tilknyttet væsensforskellige praksiser og som har udviklet sig i samspil med uidentiske med- og modspillere. Den dialog/interaktion, der fremhæves i begge regimer, kan synes lig, men indgår som dele af to ikke-sammenfaldne aktivitets- og forståelsessystemer. Der er dog flere sammenfald; særligt med teorien om situeret læring, der også søger at overskride den formaliseret undervisnings snævre læringsbegreb.

"Vi har i virkeligheden hævdet, at læring og en følelse af identitet – i det her udviklede perspektiv – ikke kan adskilles: De er aspekter af det samme fænomen."

(Lave & Wenger s. 98)

"Som et aspekt af social praksis involverer læring hele personen;".

(Lave & Wenger s. 49)

I deres teori om praksisfællesskaber pointerer Lave og Wenger, at læringen ikke kan reduceres til undervisningens intenderede læring, men finder sted overalt "som en dimension ved social praksis" (s. 44). Deltagelsen i social praksis giver ikke blot udslag i mestring af færdigheder og forståelse, men tillige i forandring på et personligt plan. Den personlige identitetsdannelse er uløseligt forbundet med personens deltagelsesbaner i sociale praksisfællesskaber. Igennem denne læringsforståelse overskrider Lave & Wenger det snævre læringsbegreb og nærmer sig dannelsesbegrebets vidde.

Som Dillenbourg et al. påpeger, sætter alle tre udlægninger af kollaborativ læring interaktionen højt, men på forskellig vis. For den socio-konstruktive og sociokulturelle teori er den verbale interaktionen central. Hos socio-konstruktivister fører samtalen til produktive, individuelle kognitive konflikter, mens sproget i den sociokulturelle udlægning er det centrale "psykologiske værktøj", som vi handler med i sociale kontekster, og som i afledt, internaliseret form bidrager til individets indre samtale med sig selv – tænkningens "inner speech" - og dermed individuel læring og forandring.

I situeret læring forholdet det sig lidt anderledes, idet den sociale interaktion forstås som et givet fællesskabets praksis. Denne praksis er ikke nødvendigvis verbal, men kan på den anden side heller ikke reduceres til en tavs gåen ind i allerede definerede opgaver og rutiner. Der tales i og om arbejdet, både i planlægningen og udførelsen³⁰. Der er dog ingen tvivl om, at situeret læring har blik for, at læringen gennem deltagelse i social praksis ikke udelukkende bygger på sproglige interaktioner - eller for den sags skyld personlige relationer -, men opererer med et bredere syn på fællesskabets læringsressourcer og den legitime adgang hertil. Med hensyn til det ikke-sproglige aspekt kan det forekomme lidt ejendommeligt, at teorien om praksisfællesskaber har vundet vid udbredelse i tilrettelæggelse af computer understøttet kollaborativ læring, der ofte bygger på eksplicite sproglige kommunikationsformer. I praksisfællesskabsperspektivet foregår meningsforhandlingen nemlig i vid omfang udstrækning på et plan, der implicerer tavs viden, analog kommunikation og kroppens (be)tydning.

"We do not claim that conversational processes are exclusive candidates for explaining the effects observed. The 'mere presence' of a partner can, in itself, be responsible for individual progress. Neither should we discard the role of non-verbal communication in collaboration. However, verbal interactions probably provide, at present, more tractable

30 "En grundig analyse af både undervisningsdiskurs og eksempler på mesterlære bringer en anden sag på bane: Spørgsmål om sprog kan ligesom spørgsmål om mesterens rolle udmærket have mere at gøre med deltagelseslegitimitet og med adgang til periferitet end med overføring af viden. Ja, at lære at blive en legitim deltager i et fællesskab indebærer, som Jordan (1989) hævder, at man lærer at tale (og være tavs) på samme måde som fuldgældige deltagere." (Lave & Wenger s. 89)

ways in which to tackle the development of computational models of collaborative learning.” (Dillenbourg et al. 21-22)

Som det fremgår af citatet antyder Dillenbourg et al. disse problemstillinger, men som sådan finder de det uproblematisk at bygge på den sproglige interaktion uden kropsligt og menneskeligt nærvær. Dette skal ses på baggrund af menneskesyn, læringsteoretisk ståsted og teknologiforståelse. De sociokulturelle læringsteorier og situeret læring bygger på den russiske virksomhedsteoris materialistiske menneskesyn, ud fra hvilket mennesket skabes i et samspil med sine materielle og historiske betingelser. Man har således ikke et essentielt begreb om mennesket eller det gode liv, der kunne dømme den ene kollektive form som værende mere menneskelig eller mere etisk korrekt end den anden. I den normative dannelses-tænkning er det nærmest hovedopgaven at opstille forestillinger om, hvad mennesket bør være, for at blive menneske.

Teknologiforståelse

“Computers in the classroom are often viewed with skepticism. They are seen by critics as boring and anti-social, a haven for geeks and a mechanical, inhumane form of training. CSCL is based on precisely the opposite vision: it proposes the development of new software and applications that bring learners together and that can offer creative activities of intellectual exploration and social interaction.” (Stahl, Koschmann & Suthers s. 1)

Som citatet fint beskriver, findes der i uddannelsesverdenen væsensforskellige syn på teknologi i læringssammenhæng. Vi har igennem opgaven set, hvorledes det umiddelbare menneskelige møde betragtes som dannelsesprocessens motor i den danske livsfilosofiske dannelses-tradition, hvilke gør det svært at forestille sig det ”middelbare” - mediet - som arena for dannelsesprocesser. Som den svenske folkeoplysningsforsker Bernt Gustavsson henviser på, har den danske folkeoplysning med sine rødder i den romantiske tænkning et vist anti-modernistisk tilsnit (Gustavsson 1996 s. 240). Ofte har man set sig selv som et frirum overfor det moderne livs krav og rationaliseringsprocesser. Denne tendens finder man kun i ringe grad i Sverige, hvor folkeoplysningen fra begyndelsen har set sig selv som del af samfundets modernisering. Som følge af disse grundopfattelser har man i Sverige og Danmark haft væsensforskellige forhold til det moderne samfunds teknologiske frembringelser.

Andrew Feenberg kritiserer Heidegger og den europæiske åndsvidenskabelige tradition for at have en essentialistisk teknologiforståelse. Modsat værktøjet og kunsthåndværket, som vi er knyttet til gennem vores livsverden - og som sådan rummer og åbner en sammenhæng i sig -, reducerer den teknologiske genstand og den teknologiske verdenstolkning ifølge Heidegger alt til enkeltstående

objekter med funktioner, mål og råmaterialer. Hermed undermineres autentiske, meningsbærende relationer med verden og andre mennesker. I heideggersk forstand forhindrer teknologien og den teknologisk verdenstydning autencitet og at "væren" kommer mennesket til syne. Ved at opsætte denne radikale ontologiske forskel udelukker man på forhånd at kunne lave en anden fortolkende brug af teknologien, hvorved den åndsvidenskabelige tradition bidrager til den teknologiske determinisme, man advokerer imod. Overfor dette fastholder Feenberg teknologien som en uafviselig del af det moderne liv, der ikke blot er målorienterede udviklede "devices", men som også er indlejret i menneskets livsverden. Feenberg ønsker dermed at ophæve det uoverskridelige, ontologiske skel, som åndsvidenskaberne har sat mellem menneskelig mening og effektivitetsoptimerende teknologi, og ønsker at forstå og designe teknologien som en del af en menneskelige livs- og brugskontekst:

"Can we rest content with a philosophy of technology that is unable to comprehend them? Real change will come not when we turn away from technology toward meaning, but when we recognize the nature of our subordinate position in the technical systems that enroll us, and begin to intervene in the design process in the defence of the conditions of a meaningful life and a liveable environment." (Feenberg S. xiv)

På denne vis er Feenberg i tråd med CSCL-traditionens teknologiforståelse. Som citatet på foregående side påpegede, har CSCL-forskningsfeltet fra begyndelsen set de nye teknologier som en mulighed for at styrke og udvikle kollaborative læringsformer. Her betragtes teknologien ikke som noget essentielt i sig, men som del af et aktivitetssystem. Denne opfattelse har bund i Vygotskys læringsteori, der pointerer, hvorledes menneskets udvikling og tilgang til verden altid er medieret ved kulturelle former. Det være sig i form af fysiske eller psykologiske artefakter - ikke mindst sproget.

"Thus, even when mental action is carried out by individuals in isolation, it is inherently social in certain respects and it is almost always carried out with the help of tools such as computers, language, or number systems." (Wertsch 1991 s. 15)

I dette menneskesyn og læringsopfattelse opererer man altså ikke med en umiddelbar nærhed. Mennesket lærer og handler i den grad gennem artefakter, at det nærmest er defineret herved: "... the relationship between action and mediational means is so fundamental that it is more appropriate, when referring to the agent involved, to speak of 'individual(s)-acting-with-mediational-means' than to speak simply of 'individual(s).'" (Wertsch 1991 s. 12)

I et vygotsiansk perspektiv er der derfor hverken noget unaturligt eller sekundært over medieret kommunikation og handling, men snarere tale om et grundlæggende menneskeligt vilkår. Det

forhold gør dog ikke artefakten neutral. Artefakterne er historiske objekter, der på forskellig vis udvikles, indgår og påvirker det samlede aktivitetssystem³¹:

”Når man indfører teknologi til støtte for læreprocesserne, påvirker det både de læreprocesser, der kan finde sted, samt organisationen... Teknologien er dog ikke neutral, men bør begribes som et forhold, der er socialt konstrueret og designet. På den ene side forandrer teknologien praksis og på den anden side, genskaber og tilpasser praksis teknologien i brug.” (Dirckinck-Holmfeld s. 54-55).

Man kan således stadigvæk - også i et vygotsiansk perspektiv - rejse kritik af en artefakt, men kritikken tager ikke udgangspunkt i en essentialistisk teknologiopfattelse eller antagelsen om en grundlæggende ontologisk forskel mellem samvær og teknologimedieret kommunikation. En sociokulturel kritik vil analysere den konkrete sociale praksis og anskue artefakten som del af et helt aktivitetssystem: ”From this perspective, any tendency to focus exclusively on the action, the person(s), or the mediational means in isolation is misleading.” (Wertsch 1991 s. 119). Det centrale spørgsmål vil være, hvilken social interaktion der fremkommer i aktivitetssystemet og om den understøtter den ønskede intramental proces.

Wertsch, der er en af nutidens mest fremtrædende sociokulturelle teoretikere og Vygotsky-fortolkere, har i anden sammenhæng selv stillet spørgsmål ved computermedierede læringsprocesser:

”A correlate of this is that with the introduction of a new cultural tool into the flow of human action we should be on the lookout for qualitative transformation of that action rather than a mere increment in efficiency or some other quantitative change.”
(Wertsch 2002 s. 105)

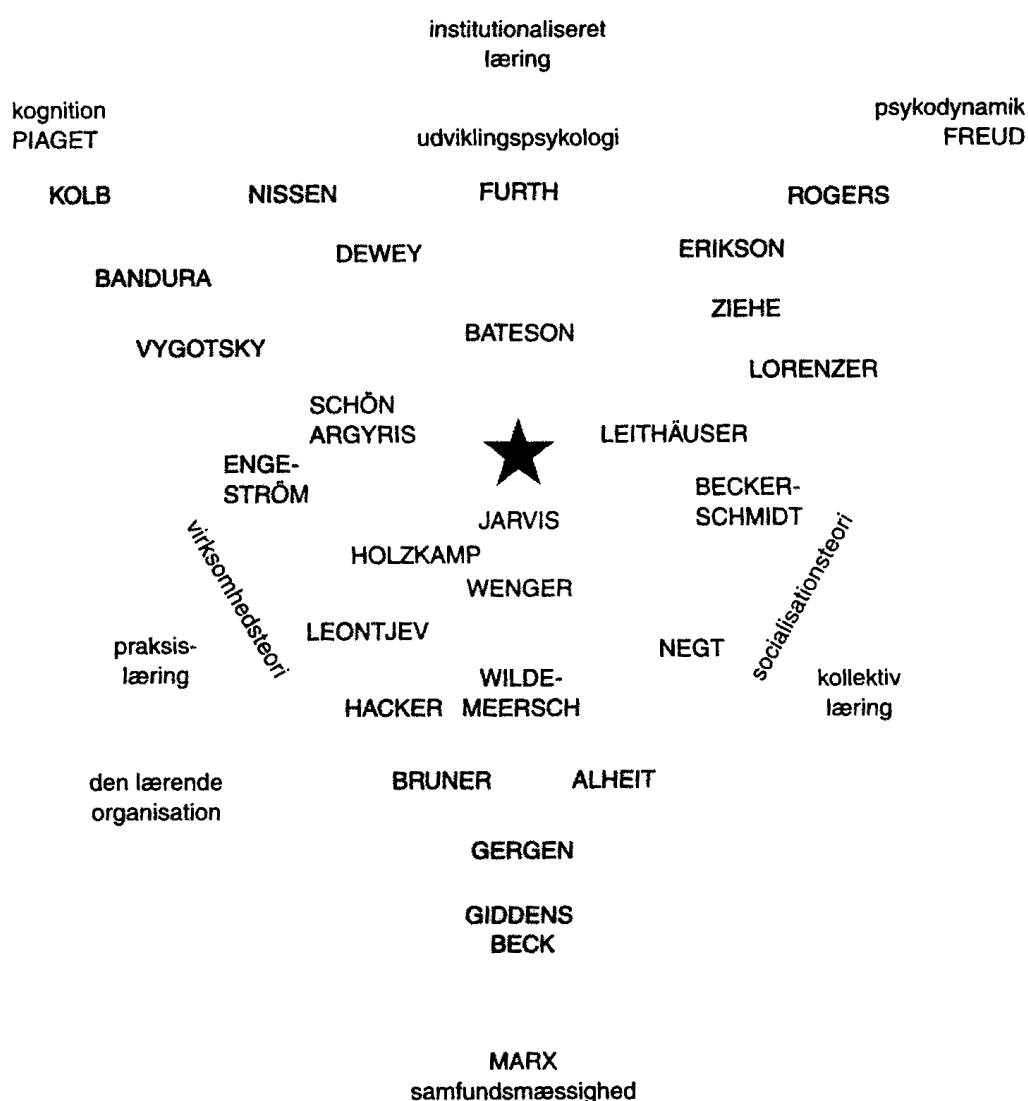
Wertsch fastholder således, at vi mennesker formes af de artefakter vi handler med, og at vi derfor skal have blik for de kvalitative forandringer, der indtræffer ved at tage en ny artefakt i brug. I den forstand afviser Wertsch også, at der kan være tale om ”det samme på en anden måde”. Indførelsen af en artefakt vil altid ændrer de inter- og intramentale processer - både intenderet og uønsket. Wertsch fastholder derfor, at der er brug for en kritisk humanistisk sensitivitet med sans for de kvalitative forandring, der indtræffer med den sociale anvendelse af ny

31 Med sit essentialistiske begreb om teknologi har den åndsvidenskabelige kritik ét generaliserende teknologibegreb. Modsat tænker den socio-kulturelle teori i teknologier og betragter, hvorledes teknologierne forandrer sig historisk – og kan forandres – og har således blik for teknologiers forskellighed. Eksempelvis taler man i aktuel CSCL-forskning om tredje-generations værktøjer. En udvikling og differentiering, der ikke optræder med det åndsvidenskabelige teknologibegreb.

teknologi. Men han bygger ikke sin kritik på en nærhedsetisk ontologi.

Kognition og emotionalitet

Hvad angår læringsteoretiske ståsted opkommer de to traditioner – folkeoplysning og CSCL – af uensartede positioner. Med sin stærke inspiration fra Piaget og Vygotsky placerer kollaborativ læring sig indenfor en overvejende kognitiv forståelse af læring, om end Lave & Wengers teorier arbejder på at modificere dette ståsted.



Figur 7: Positioner i det læringsteoretiske spændingsfelt (Illeris s. 190)

Oversætter man den danske folkeoplysningstradition til Illeris' model, ligger den derimod tæt op ad Rogers eksistentielle læring, der placerer sig ved den psykodynamiske pol. Også for Rogers

kommer relationen (henvendelsen) gjort af tillid, indlevelse og følsomhed før undervisningens indhold (henvisningen):

"Jeg beklager, at jeg ikke kan være køligt videnskabelig omkring dette. Denne udfordring er simpelthen for påtrængende. Jeg kan ikke undgå at være lidenskabelig engageret i min påstand om, at mennesker tæller, at mellemmenneskelige forhold er vigtige, at vi ved noget om at udløse menneskelige potentialer, at vi kan lære meget mere om det, og at medmindre vi retter en stærk og positiv opmærksomhed mod de mellemmenneskelige sider af vores uddannelsesdilemma, så er vores civilisation på vej ud. Bedre kurser, bedre læreplaner, bedre pensum, bedre undervisningsprogrammer vil aldrig løse vores dilemma fundamentalt. Kun personer, der handler som personer i deres relationer til deres studerende, kan overhovedet begynde at mindske dette, det mest påtrængende problem for moderne uddannelse." (Rogers s. 40)

Forstår man læring og dannelse som værende funderet i emotionelle og psykodynamiske processer imellem mennesker (- ikke nødvendigvis i faciliterende lærer-elev forhold som i citatet ovenfor) kan frafaldet af samværet være svært at forlige sig med, idet man tvivler på, om det virtuelle miljø byder på den fornødne "psykologiske ilt" til at den opmærksomme mellemmenneskelige relation kan finde sted. I Piaget og Vygotsky's kognitive orienteringer, der har sproget som det centrale menneskelige værktøj, er den medierede og sproglige sociale interaktion derimod uproblematisk.

"As a result, CSCL environments are designed that are predominantly functional, supporting all or a part of the cognitive processes for learning... In other words, these CSCL environments lack a social functionality." (Kreijns & Kirschner s. 221)

Kreijns & Kirschner er en del af et tiltagende fokus på det "socio-emotionale" aspekt i CSCL. Denne tendens bunder ikke kun i deltagernes ønske om socialitet sideløbende med læringen, men i forskningsresultater, der viser at det socio-emotionale aspekt har afgørende betydning for selve læringsprocessen og udbyttet: "... that socio-emotional processes are as important as the cognitive processes in group learning and both are possible only through social interaction." (s. 227)

Dette udgangspunkt har affinitet til folkeoplysningens ide om dannelse, som en proces, der finder sted i en uløselig sammenfletning af henvisning og henvendelse – af indholdsmæssig dialog og menneskelig møde.

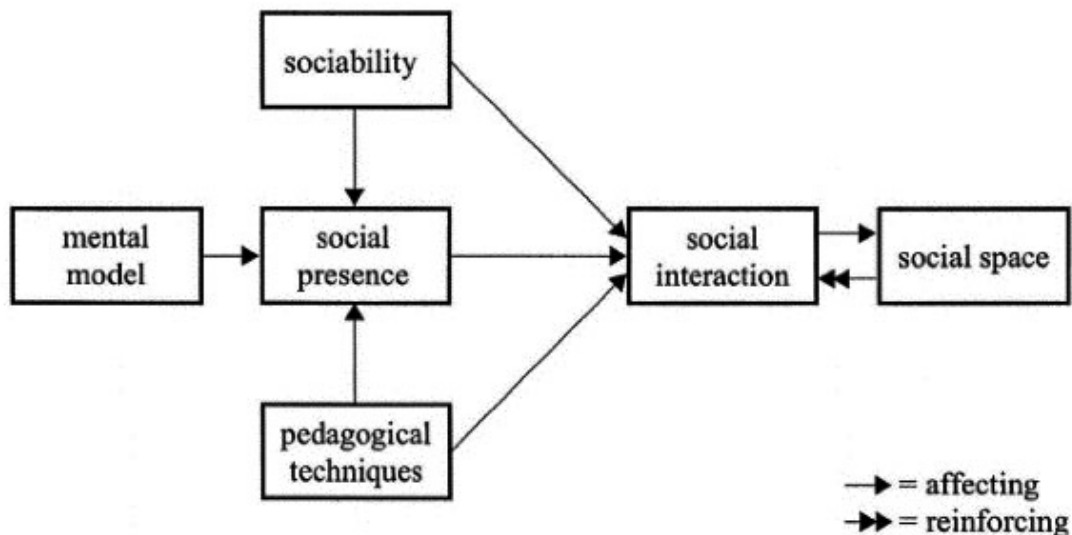
Modsat den nærhedsetiske traditions tilbøjelighed til på forhånd at afskrive det medierede menneskelige møde, søger man indenfor CSCL at finde strategier for design af *socio-emotionelle* CSCL-miljøer. I opgavens afsluttende afsnit ønsker jeg at bidrage til denne udvikling, idet jeg dog udvider perspektivet til også at inddrage den fænomenologisk-etisk horisont i forståelsen af udfordringerne og løsningerne.

Design for dannelse

"CSCL must continue with its work of self-invention. New sources of theory must be introduced, analyses of learner practice presented, and artifacts produced accompanied by theories of how they might enhance meaning-making." (Stahl, Koschmann & Suthers s. 10)

Spørgsmålet er altså, hvorledes man gennem sit pædagogiske og teknologiske design kan facilitere det dannende møde i computermedierede miljøer. Som vi har set gennem opgaven, er det i høj grad de teoretiske briller, hvormed man anskuer problemstillingen, der definerer udfordringerne og løsningsforslagene. Fra en kommunikationsteoretisk position som Batesons handler det om at kompensere for den forholdskommunikation og klassifikation af budskabets indhold, som den analoge kommunikation bidrager med i f2f-kommunikation. Til at understøtte klassifikation af budskaber foreslår Ann Bygholm, at man indretter sin virtuelle omgivelse med klare differentierede "rum", der giver det enkelte indlæg en forståelig kontekst, og at deltagerne lærer at anvende indlæggenes meta-felter. Til at understøtte relationsaspektet i virtuelle miljøer tilråder Bygholm klare roller, en aftalt kommunikationsrytme og eksplicite regler for kommunikation (Bygholm 2002) Sidstnævnte forslag giver form til den sociale interaktion, som ofte udebliver, når deltageren føler sig utrygge ved at interagere i det virtuelle miljø, der ofte opleves som socialt understrukturerede. Sammenholdt med kontekst-problematikken er det vigtige kommunikative betragtninger og designforslag, der dog mere går på den rette forståelse af indholdet og understøttelse af den sociale interaktion end en egentlig facilitering af det mellemmenneskelige møde.

Kreijns & Kirschner har med deres fokus på det socio-emotionale aspekt i CSCL blik for mødet, om end det ikke tænkes i en fænomenologisk-etisk forståelse. Som deres model viser, afhænger den for sociokulturelle læringsteori så vigtige sociale interaktion af "social presence" - dvs. oplevelsen af at være i en social situation og agere med "virkelige" personer.



Figur 8: Social interaction and social presence (Kreijns & Kirschner s. 233)

I den sammenhæng fremhæver Sorensen, hvorledes tutoren igennem en episk iscenesættelse af kurset og "weaving" under kursusforløbet kan yde et vigtigt bidrag til en "imaginær fornemmelse af fælles tilstedeværelse". Denne pædagogiske indsats bidrager til, at de i tid og rum adskilte deltagere får en fælles horisont. Set i Kreijns & Kirschners model er der tale om en pædagogisk intervention (pedagogical techniques), der bidrager til oplevelsen af sociale nærvær (social presence) og måske også til den enkelte deltagers mentale billede af de øvrige deltagere (mental model):

"To provide the online learner with a feeling and possibility of tying time, space and collaborative activity would be one of the most fundamental and powerfull ways of supporting learner's overview, understanding and feeling of 'beeing in a shared context'." (Sorensen 2002, s. 192)

Spørgsmålet er dog, hvorledes man kan designe en IKT-brug, der mere direkte bygger på en fænomenologisk-etisk opfattelse af det menneskelige møde og dannelse. Som det fremgår af ovenstående er det vigtigt at bemærke, at et kursusdesign kan søge at virkeliggøre sine mål og pædagogiske grundopfattelser både i applikationens udformning og den pædagogiske planlægning og tutoring³².

I det fænomenologisk-etisk perspektiv er det essentielt, at deltageren møder den andens fremmed- og sårbarhed og i den erfaring sættes og handler som etisk ansvarlig medmenneske.

32 Det er også vigtig at bemærke, at der er tale om et forsøg. Som Wenger gør opmærksom på, kan man ikke determinere, hvorledes den endelige sociale brug og individuelle udbytte bliver.

Dette omslag af "datum til medmenneske, af repræsentation til kontakt, og af viden til etik" (Levinas 2002 s. 209) kan synes svært tilgængeligt, når man ikke "slås" af den andens nærvær, men kun møder skærmens digitale repræsentationer. På nettes mange fora og i en del LMS-systemer anvendes dog allerede en tilnærmet udgave af Levinas' ansigtsetik, idet ethvert indlæg ledsages af et tilhørende brugerbillede, som er med til at forankre indlægget til et konkret menneskeliv, der endvidere kan være beskrevet i en tilhørende profil. Uden at have fundet empirisk undersøgelser herfor er jeg overbevidst om, at et sådan billede har indflydelse på en efterfølgende respons. Sammenlignet med en ren tekstbesked får man et stærkere mentalt billede af sin samtalepartner og dermed også muligheden for oplevelsen af at interagere med et konkret menneske, hvis liv man for en kort stund indvirker på. Billedet kan således bidrage til en "Otheroriented communication"³³.

Jeg finder dog, at der kan stilles spørgsmål ved den levinasianske antagelse om, at etikken indstiftes i det nærværende, forudsætningsløse møde med det fremmede ansigt, og spørge om sansen for den fremmede ikke snarere er noget der hænder over tid. At det først er undervejs at den andens "ansigt" fremstår som en sårbar, stærk og fremmede grænse for min villen og forståelse. En vej, der starter ud i et første samvær og henvendelse og går videre gennem meningsforhandlinger og fælles oplevelser. Hvis det således er undervejs, at jeg får blik for den anden, og den decentrerer det medfører i mit væsen, så er det mere præcist den proces, man bør understøtte i en fænomenologisk-etisk dannelsesforståelse. Som Løgstrup understreger - og på sin vis Wenger - kan dannelsen aldrig være eksplicit didaktisk mål, for dannelse kan ikke designes; den har sine egne veje og lever bedst i det skjulte. Ifølge Løgstrup skal vi have noget at gå op i - om det så er en praksis eller fagligt indhold (Løgstrup 1991 s. 51-52). Men det er vel at mærke en personlig gåen op i, der giver strejf af det fremmede, og vores engagement og budskaber heri bør være henvendt til dem, vi indgår med. I så fald har den produktive dobbelthed af læring og dannelse gode kår. Den forståelse af dannelse bygger på Buur Hansens tolkning, der forener Løgstrups etik og menneskesyn med Bateson kommunikations- og læringsteori (Buur Hansen 2000). Jeg finder dog, at perspektivet finder sin for den pædagogiske praksis mest anvendelige og operationaliserbare form i Bakhtins sociokulturelle talegenrebegreb, der har øre for fænomenologien, men som undgår at bygge på nærhedsetikkens ontologiske antagelser. I den forstand handler det ikke om at indstifte et bestemt nærvær, hvilket tillige er en meget hård fordring at stille situationen og pædagogen overfor - det være sig i det virtuelle eller som f2f. Den genuine læring og det virkelige møde lader sig ikke reproducere og kan derfor heller ikke være

33 Som sagt har jeg ikke fundet empiriske belæg for brugerbilledets betydning for computermedieret kommunikation. Omvendt viser flere undersøgelser, at indlæg foretaget af anonyme brugere bliver mere uvenlige: "Tendensen ses især ved, at anonyme deltagere poster flere sarkastiske eller hadefulde indlæg end andre, mens åbne deltagere fordeler sig mere ligeligt hvad angår indlæggets tone." (Linnaa Jensen s. 72)

genstand for didaktisk planlægning. I bakhtinsk forstand kan man derimod understøtte en bestemt talegenre, og jeg vil hævde, at folkeoplysningen er en sådan (eller flere), og som er forligelig med Bakhtins begreb om intime talegenrer. Essentielt for de intime talegenrer er forestilling om ligeværdige adressater, der ønsker at møde hinandens personlig funderede ytringer i en atmosfære af gensidig forståelse og frimodighed. Disse forventninger til adressaten og interaktionen kan man have, hvad enten mødet finder sted ved fysisk tilstedeværende eller medieret - talt eller skrevet. Set i den optik består en vigtig del af forarbejdet i forbindelse med folkeoplysende IKT-processer i at støtte deltagere og folkeoplysere i, at de kan have folkeoplysende forventninger til en interaktion, der er computermedieret.

Forudsætningen for en talegenre er, at den genkendes af deltagerne og at den understøttes af de sociale/ organisatoriske og fysiske – her virtuelle – rammer. I den sammenhæng er der selvfølgelig en række vanlige pejlemærker, der umiddelbart forsvinder: Ankomsten til folkeskolen/ medborgerhuset, det første mødes nysgerrige seen hinanden an, underviserens oplæg og væren, præsentationsrunden, snakken ved kaffeautomaten og rytmen af den ugentlige tilbagevendende sammenkomst. Alt sammen små sociale, nærmest rituelle handlinger, der er med til at indstifte stemningen og den genre, som interaktionen finder sted i. Ikke mindst den tillidsfulde atmosfære af stor vigtighed for de intime talegenrer, og som Fjord Jensen fremhæver, kræver personlig funderede meddelelser "tillidsskabende foranstaltninger" (Fjord Jensen s. 114). I den svenske model opbygger man derfor sine IKT-støttede kurser i små lukkede grupper, hvor "alle kender alle" og ikke føler, at man udleverer sine prøvende meninger til enhver på det vidtfavnende internet.

Både i den svenske folkeoplysning og i danske uddannelsesforløb vælger man tillige ofte at starte den overvejende IKT-baserede proces med et seminar, der tjener til at give de senere henvisninger krop og adressaterne ansigt. Seminarerne er desuden med til at skabe det, der kan synes så svært i virtuelle omgivelser: fælles oplevelser og et fælles repertoire. Disse oplevelser har et strejf af ritualets "vi er her nu og har noget for med hinanden"-stemning. Seminarerne er således ikke først og fremmest generering eller deling af viden, men stedet, der starter de første henvendelser og nærer den forestillingskraft, som skal være "det sociale nærvær" (social presence) bærende kraft, når fællesskabet og dannelsesprocessernes dialektik af henvisning og henvendelse skal gøres uden de andres umiddelbare nærvær. Der kan også tænkes at ligge en nærhedsetisk ressource i en kursusplanlægning med tilbagevendende fysiske træf, idet den mellemliggende virtuelle periode indebærer forventningen om at skulle mødes ansigt til ansigt igen senere.

Både i det virtuelle rum og på et eventuelt seminar spiller tutoren/ studiekredslederen en vigtig figur, idet han/ hun i høj grad er med til at anslå talegenren. Med sin sproglige interaktion kan studiekredslederen "gå foran" og vise, hvorledes man praktiserer den folkeoplysende talegenre

online. En interaktion, der ikke som vanligt er funderet i fælles kontekst, samvær og mundtlig dialog, men som finder sted adskilt i tid og rum og med skriften som interaktionsform. Det produktive i det bakhtinske talegenrebegreb er, at det ikke tager udgangspunkt i denne differens, men fastholder fokus på ytringens form, indhold og samtalemønster. Man kan således stadig godt tilstræbe en talegenre, der vægter personlige, holdningsbaserede ytringer over et alment emne, og som er henvendt til gruppen og indgår i et symmetrisk samtalemønster med et overvejende kooperativt forhold ytringerne imellem. En talegenre, hvor ytringerne antager en afprøvende, spørgende og ufuldstændig form, og hvor man regner med adressatens tillid³⁴.

Det er altså vigtigt, at studiekredslederen med sin kommunikation viser, hvorledes man også i den skriftlige, teknologibårede udgave kan praktisere en indlevende, åben og ufuldstændig kommunikation, der ikke er sammenlignelig med den mere formelle brug af skrift, der bygger på korrekthed, autoritet og fuldstændighed. Sprogbrugen, stil og tiltaleformer skal således betragtes som essentielle komponenter, der indvirker på den sociale interaktion, mødet og læringen.

Med baggrund i fænomenologisk sprogfilosofi, mener jeg, at det er vigtigt at undgå at praktisere en entydig skolsk kommunikationsform, der gør den begrebslige, argumenterende stil til den "seriøse" og adækvate. I Løgstrup fænomenologisk-etiske filosofi indgår talens åbenhed som en af de suveræne livsytringer, der griber os umiddelbart i et andet menneskes henvendelse. Denne åbenhed indfinder sig for Løgstrup først og fremmest i dagligsprogets vidde og prægnans, hvor sproget endvidere i sig selv - og bag om ryggen på os - bærer en betydning med sig, der er større end sprogbrugerens intention. Det gælder følgelig om at give sig hen til sproget, lade sig slå af dets indfald og ikke snævre det ind til et nøje defineret begrebslige sprog, der tjener som instrument for vore egne kontrollerede formål. Det rummelige og levende dagligsprog er for Løgstrup - som det var for Grundtvig - det henvendende sprog, der favner den personlige erfaring og som samtidig bærer en verden af ånd og betydning, der rækker ud over den enkeltes syn og formål. Som Niels Thomassen udtrykker det, ligger der i Løgstrups begreb om det naturlige dagligsprog og dets tydning af verdenen "et forsvar for de etiske ladninger, der ligger i sproget". Ladninger som lærer os om tilværelsens åbnende og lukkende fænomener (Thomassen s. 137). En

34 Disse genre-mæssige kendetræk stammer fra en mere omfattende analyse af den folkeoplysende genre, som min medstuderende Karsten Bruun og jeg foretog i forbindelse med den foregående opgave: 1. års Projekt: Folkeoplysende dialog og nettets teknologiunderstøttede talegenrer (feb. 2006).

sådan åben, skabende omgang med sproget bærer således en dannelse i sig.

Denne sprogudlægning kan forekomme lettere utopisk og meget krævende. Grundtvig og Løgstrup har dog fuld tiltro til såvel dagligsproget som menigmand. Sproget er i høj grad vores verden, og noget vi forstår os på. Man behøves altså ikke at være poet for at bruge og forstå dagligsprogets vidde og prægnans, nærmest helt ind i det digteriske. Men det er klart at en studiekredsleder med sproglig bevidsthed - eller talegaver, som Grundtvig kaldte det - kan bidrage til at give deltagerne tro på, at det er i orden, at slippe det saglige skolesprog og prøve sig af i dagligdagssprogets mere mundrette, personlige og fortællende former. Et sprog, der i øvrigt er betydelig mere åbent overfor dagligdagserfaringer end det ofte dekontekstualiserede skolesprog. I en fænomenologisk forståelse er det netop en sådan sprogform, der lader verdens fænomener træde frem for den lærende, og om end Løgstrup i sine eksempler ofte knytter denne form til mundtlig samtale - og dermed en nærværsontologi -, ser jeg ingen grund til at hævde, at en sådan sprogbrug ikke også skal kunne trives i den virtuelle omgivelse som skriftlig dialog. Det er med Bakhtin ikke mediet, men den socialsituerede talegenre/ sprogbrug, der er det afgørende punkt³⁵.

Hvad angår den øgede kontrol, som teknologien giver os over vores egen og den andens fremtræden, handler det ifølge Pinchevski om en begrænsningens etik, hvor man fravælger visse dele af den kontrol som teknologien tilbyder. En sådan begrænsningens etik findes også i en fysisk situeret studiekreds, hvor det heller ikke er god tone at rejse sig og gå, hvis man ikke er enig med sine studiefæller. Endnu findes der ikke for mediebaserede samværet et kodeks af sociale gensidige forventninger, men det vil efterhånden opstå i det enkelte praksisfællesskab/ studiegruppe og i kulturen som sådan. Som Bygholm foreslår, kan man også føre en eksplicit metakommunikation herom og fastlægge et sæt regler.

Pinchevski opstiller et andet interessant forslag, idet han foreslår, at man i den medierede sociale interaktion accentuerer mediets vilkår - eksempelvis med humor: "rart at se dig... jeg mener læse dig". Her er tale om at indføre et metakommunikativt plan, der tematiserer kommunikationens forhold - mediet og de medierede relationer. Dette kan hjælpe til en behændig og bevidst omgang med mediet og hinanden. Måske ligger der i denne kommunikationsbrug også en slags skjult erindring om og besindelse på den nærhedsetisk dimension, som man samtidig vælger at overskride.

35 Dele af forskningen i CSCL fokuserer stærkt på, at teknologiske udvikling og øgede båndbrede skal bære kommunikationen ud over de barrierer, som man særligt har ment udgår fra den monosemiotiske skriftlige kommunikationsform. Selv finder jeg stor inspiration i en sproglige tilgang, der hævder at skrift ikke bare er skrift, men at der findes et utal af talegenrer og sprogformer, der alt efter sociale "framing", den virtuelle omgivelse og pædagogiske planlægning og intervention sætter den sociale interaktion og læring/ dannelse.

Konklusion

”Med demokratiet og folkeoplysningen er det som med fuglen og dens flugt. Når vi endelig fanger fuglen, må vi gang på gang konstatere, at det vigtigste ved den – nemlig dens flugt – fik vi ikke med. Alligevel er det afgørende for os, at vi en gang imellem prøver at formulere os om det, som er allervigtigst for os, også selv om vi ved, at vi hermed stiller os selv en umulig opgave.” (Buur Hansen, Korsgaard og Bergstedt s. 5)

Sigtet for nærværende opgave ligger i forlængelse af Sorensens arbejde, der med udgangspunkt i den danske pædagogiske tradition ønsker at fastholde dialogen ”også i virtuel læring” (Sorensen 2000 s. 235). Ved at tage udgangspunkt i den livsfilosofiske dannelsesstradition har jeg skærpet denne problemstilling til også at indebære det svære, men for folkeoplysningen så vigtige, begreb: ”mødet”. Et begreb, der snarere er et mellemmenneskeligt fænomen, der aldrig helt lader sig indfange. Heller ikke de fænomenologiske-etiske tænkere Løgstrup, Buber og Levinas formår dette, men deres filosofisk-poetiske tænkning fastholder at henvise på det, som henvisningen ikke kan fange: det menneskelige møde og dets betydning for den menneskelige og etiske dannelse. Selvom denne forståelse og menneskesyn ikke er umiddelbart operationaliserbare for en pædagogisk indsats, finder jeg, at menneskesynet udgør en afgørende instans for en facilitators og planlægger/ designers deltagelse i et læringsforløb.

Som det er beskrevet i opgaven, kan folkeoplysningens tilbageholdenhed overfor IKT-baserede forløb tolkes som en bekymring om, hvorvidt folkeoplysningens pædagogik og menneskesyn kan udfolde sig i det virtuelle miljø. Med udgangspunkt i sprogets dobbelte struktur af henvisning og henvendelse har jeg stillet skarpt på de kommunikative vilkår i computermedieret kommunikation, og kobler det til en dannelsesforståelse, der fremhæver vigtigheden af det dialektiske samspil mellem henvisningen og henvendelsen – indhold og relation.

For ikke at ende i en åndsvidenskabelig og nærhedsetisk blindgyde, der på forhånd fraskriver det menneskelige møde og dannelsesprocesser i mediet kommunikation, har jeg fremhævet vigtigheden af at diskutere og kvalificere grundantagelserne angående brugen af teknologi. I stedet for et essentialistiske teknologibegreb, der stiller effektorienteret teknologi og menneskelig mening kontrært overfor hinanden, henviser jeg med Feenberg og Wertsch på et vygotskyansk teknologibegreb, der grundlæggende betragter mennesket som havende en medieret tilgang til verden og teknologien som en historisk størrelse, som det er mulig at udvikle på og som altid skal betragtes som del af et helt aktivitetssystem.

Til sidst i opgaven har jeg foreslået at bruge Bakhtins sociokulturelle teori som ramme for design

af folkeoplysende IKT-forløb. Gennem Bakhtin opnår man en genfortolkning af det fænomenologisk-etisk menneskesyn, hvor tætheden i kommunikationen (mødet) ikke er knyttet til fysisk tilstedeværelse og mundtlighed, men til en given genres kommunikative kendetræk og forventninger. Nærmere bestemt har jeg taget udgangspunkt i Bakhtins begreb om de intime talegenrer, der er en betegnelse for genrer med en tæt, personlig kontakt med de øvrige deltagere. Desuden fremhæver jeg vigtigheden af gennem designtiltag (foto), kursusplanlægning (blended learning) og ikke mindst en fænomenologisk sprogbrug (dagligdagssproget) at styrke henvendelsesaspektet i den computermedierede kommunikation.

Næste naturlige skridt bliver at prøve vejen af i form af egentlige pilotprojekter. I den sammenhæng er det ikke nok, at projekterne er konciperet i overensstemmelse med folkeoplysningens mål og tradition, men kræver tillige, at der i lang højere grad end i dag gives politisk-økonomisk og lovmæssige rammer, der gør det muligt for folkeoplysningen at udbyde computermedierede processer som en af flere former for folkeoplysende virksomhed. Uagtet forskellighederne i dannelsesforståelse kan danske lovgivere og folkeoplysere lærer meget af den svenske *folkbildnings* rammebetingelser, organisationsformer og erfaringer.

Selv håber jeg, at min opgave kan være et første skridt på en sådan farbar vej, idet den i en tæt, men ikke ukritisk dialog med grundantagelserne i den danske dannelses tradition, har foreslået en loyal fortolkning af det nærhedsetiske udgangspunkt. Hermed håber jeg at have bidraget til en øget forståelse for dannelse i computermedierede miljøer. Samtidig har arbejdet anslået de første konkrete perspektiver, der kan være med til at åbne de horisonter, der længe har ligget fastlåste og lukkede hen. Dannelse af mangesidige, frie og ansvarlige mennesker er som sådan en tidløs og altid aktuel opgave, men dens praksis må finde sine veje med de konkrete rammer, mennesker og artefakter, der befinder sig i det brogede, historiske nu.

Litteraturliste

- Andersson, Eva, Bengt Petersson, Sandra Riomar (2004): Flexibilitetens dilemma – lärandemiljöer i förändring. In Folkbildning och lärande med IKT-stöd – en antologi om flexibelt lärande i folkhögskolor och studieförbund, Statens Offentliga Utredningar 2004
- Andersson, Mikael (2004): CFL och folkbildningen. In Folkbildning och lärande med IKT-stöd – en antologi om flexibelt lärande i folkhögskolor och studieförbund, Statens Offentliga Utredningar 2004
- Axelsson, Lars-Erik (2003): Mötets renässans! In Folkbildning.net- en antologi om folkbildningen och det flexibla lärandet. Folkbildningsrådet & Nationellt centrum för flexibelt lärande 2003
- Bakhtin, Mikhail M. (1998): Spørsmålet om talegenrane. Ariadne, Bergen 1998
- Bekendtgørelse af lov om støtte til folkeoplysende voksenundervisning, frivilligt folkeoplysende foreningsarbejde og daghøjskoler samt om Folkeuniversitetet (folkeoplysningsloven) LBK nr 535 af 14/06/2004 http://www.retsinfo.dk/GETDOCM/_ACCN/A20040053529-REGL
- Buber, Martin (2002): Ich und Du, In Das dialogische Prinzip, Gütersloh 2002
- Buur Hansen, Niels (2000): Pædagogikkens treklang, Nordisk Forlag 2000
- Buur Hansen, Niels, Ove Korsgaard og Bosse Bergstedt (2000): På kant med Europa – om demokrati og nordisk folkeoplysning, Folkehøgskolernes Forlag 2000
- Bygholm, Anne (2002): Understanding Communication in Text Based Systems. In Dirckinck-Holmfeld, L. & Fibiger, B.(eds): Learning in Virtual Environments, Samfundslitteratur 2002
- Byström, Jan, Gunnar Sundgren, Kajsa Tegnér (2004): Reformrad@folkbildning.se. In Folkbildning och lärande med IKT-stöd – en antologi om flexibelt lärande i folkhögskolor och studieförbund, Statens Offentliga Utredningar (2004)
- Carlsen, Jørgen (2001): Om Grundtvig og Kold – og begejstringens pædagogik. In H.S.Pedersen og N. Reinsholm (red): Pædagogiske grundfortællinger, KvaN 2001
- Collis, Betty & Jef Moonen (2001): Flexible learning in a digital world: Experiences and Expectations, Routledge Falmer 2001
- Dahlgren, E. (2000): Folkbildning på distans - en samtalsmiljö för lärande? Forskningsansökan 12 dec till forskningsprogrammet LearnIT, Umeå Universitet 2000
- Dahlgren, Ethel, Agneta Hult og Anders Olofsson (2005): Folkbildning på distans? - en utvärdering, Umeå Universitet 2005
- Dahlgren, Ethel, Agneta Hult, Tor Södertström og David Hamilton (2004): Att fånga folkbildning på nätet. In Folkbildning och lärande med IKT-stöd – en antologi om flexibelt lärande i folkhögskolor och studieförbund, Statens Offentliga Utredningar 2004
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., O'Malley, C. (1995) The Evolution of Research on Collaborative Learning. In Reimann, P., Spada, H. (eds.) Learning in human and machines. Towards an interdisciplinary learning science, London, Pergamon 1995
- Dirckinck-Holmfeld, Lone (2002): CSCL - Computer Supported Collaborative Learning. In Uddannelse, læring og IT - 26 forskere og praktikere gør status på området, Undervisningsministeriet 2002
- Distansstudier i folkbildningsverksamhet (2004), Folkbildningsrådet 2004
- Dolin, Jens (2003): Undervisningspraksis i de naturvidenskabelige fag i ungdomsuddannelserne. In Inspiration til fremtidens naturfaglige uddannelser Undervisningsministeriet 2003
- Dreyfus, Hubert L. (2002): Livet på nettet, Hans Reitzels Forlag 2002
- Dysthe, Olga (2003): Dialog, samspil og læring, Klim 2003
- Eigaard, Søren (2002): Velfærd og folkeoplysning, Odense Universitetsforlag 2002

- Feenberg, Andrew (1999): Questioning Technology, Routledge 1999
- Fjord Jensen, Johan (1998): Frirum - Voksenpædagogiske problemer og analyser, Klim 1998
- Folkbildning och lärande med IKT-stöd – en antologi om flexibelt lärande i folkhögskolor och studieförbund (2004), Statens Offentliga Utredningar 2004
- Folkbildning.net- en antologi om folkbildningen och det flexibla lärandet (2003). Folkbildningsrådet & Nationellt centrum för flexibelt lärande, Stockholm 2003
- Fremtidens folkeoplysning - Et politikpapir for Dansk Folkeoplysnings Samråd. Dansk Folkeoplysnings Samråds repræsentantskab d. 1. nov. 2004
- Grundtvig, N.F.S. (1980): Grundtvig - et tekstudvalg, Nyt Nordisk Forlag 1980
- Grundtvig, N.F.S. (1838/2005): Skolen for livet. In K. Illeris og S. Berri (red.): Tekster om voksenlæring, Roskilde Universitetsforlag 2005
- Grundtvig, N.F.S. (1840/1968): Bøn og Begreb om en Dansk Høiskole i Soer. In Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast, Bd. II udg. v.K.E. Bugge, GADs Forlag, København 1968
- Grundtvig, N.F. S. (1834): Statsmæssig Oplysning/Et udkast om samfun. Udg. v. K.E.Bugge.
- Gustavsson, Bernt (1996): Dannelse i vor tid, Klim 1996
- Gustavsson, Bernt (2003): Utmaningar för folkbildningen i den tekniska och ekonomiska utvecklingen. In Folkbildning.net- en antologi om folkbildningen och det flexibla lärandet. Folkbildningsrådet & Nationellt centrum för flexibelt lärande 2003
- Hamilton, David, Ethel Dahlgren, Agneta Hult og Tor Söderström (2005): Message posting Or dialogue? On the dialectics of online practice in adult education. In Seminar.net - media, technology and lifelong learning Vol. 1 Issue 1. 2005
- Hansen, Finn Thorbjørn (2000): Den sokratiske dialoggruppe, Nordisk Forlag 2000
- Hansen, Finn Thorbjørn (2005): Dannelse er 'at fatte Uendeligheden i Uvidenhedens form'. In J. Lieberkind og B. Bergstedt: Dannelse mellem subjektet og det almene – en antologi, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag 2005
- Henningesen, Hans (2002): Tilværelsesoplysning – et grundtema hos K.E.Løgstrup, Poul Kristensens Forslag 2002
- Hermansen, Mads (1998): Fra læringens horisont, Klim 1998
- Hermansen, Mads (1996): Læringens univers, Klim 1996
- Hermansen, Mads, Ole Løw, Vibeke Petersen (2004): Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer, Alinea 2004
- Hiim, H. og Hippe, E (1996): Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebook i didaktikk, Universitetsforlaget 1996
- Illeris, Knud: Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx. Roskilde Universitetsforlag 1999
- Jensen, Ole (1994): Sårbar usårlighed. Løgstrup og religionens genkomst i filosofien, Gyldendal 1994
- Jeppesen, Morten H. og Kristensen, Jens Erik (2002): Den tyske Bildung og græsciteten som forbillede. In M.B.Johanssen: Dannelse, Aarhus Universitetsforlag 2002
- Jónasson, Jón (2001): On-line distance education – a feasible choice in teacher education in Iceland?, University of Strathclyde 2001
- Korsgaard, Ove (2004): Dannelsesbegrebets genkomst, In Eggert Olsen, Anne-Marie (red.): Pædagogikkens filosofi – tanker om menneskets frembringelse, Roskilde Universitetsforlag 2004

- Kreijns Karel & Paul A. Kirschner (2004): Designing Sociable CSCL Environments. In Strijbos, Jan-Willem (Ed): What We Know About CSCL: And Implementing It In Higher Education Hingham, Kluwer Academic Publishers 2004
- Lave, Jean & Etienne Wenger (2003): Situeret læring - og andre tekster, Hans Reitzel 2003
- Levinas, Emmanuel (1995): Etik og Uendelighed, Hans Reitzels Forlag 1995
- Levinas, Emmanuel (2002): Sprog og nærhed In Levinas, Emmanuel: Fænomenologi og etik, Gyldendal 2002
- Linaa Jensen, Jakob (2003): Den digitale demokratiske dialog, Systime 2003
- Lipponen, Lasse, Kai Hakkarainen & Sami Paavola (2004): Practices and Orientations of CSCL. In Strijbos, Jan-Willem(Editor). What We Know About CSCL: And Implementing It In Higher Education Hingham, MA, USA: Kluwer Academic Publishers 2004
- Lyotard, J.-F. (1979): Viden og det postmoderne samfund, Slagmark 1996
- Løgstrup, K.E. (1987): Skolens formål. In Solidaritet og kærlighed og andre essays, Gyldendal 1987
- Løgstrup, K.E. (1991): Den etiske fordring, Gyldendal 1991
- Madsen, Benedicte (2002): Kommunikationstrekanten – Indhold, forhold og kontekst. In O. Løw og E-Svejgaard: Psykologiske grundtemaer, KvaN 2002
- Mejlby, P., Nielsen, K. og Schultz, M. (2002): Introduktion til organisationsteori, Samfundslitteratur 2002
- Nordentoft, Agnethe og Løvgreen, Peter (1998): Aftenskolernes rolle i fremtidens voksenuddannelse, Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning 1998
- Pedersen, Kirsten, Johnni Howardsen og Karsten Holm Sørensen: Taler vi forbi hinanden? - Lærernes samtale, kommunikation og samarbejde
<http://www.emu.dk/erhverv/mestforlaerere/publikationer/generelt/talerviforbihinandensept.pdf> (senest lokaliseret 25.06.2006)
- Pedersen, Ole (2003): Den levende vekselvirkning - om Grundtvig, Kold og undervisningen i dag, KvaN 2003
- Pinchevski, Amit (2003): Ethics on the line. In The Southern Communication Journal; 68, 2; Academic Research Library 2003
- Rogers, Carl (1967): Mellemmenneskelige relationer og facilitering af læring, In K. Illeris og S. Berri (red.): Tekster om voksenlæring, Roskilde Universitetsforlag 2005
- Sorensen, E. K. (1993): Dialogues in Networks. In Andersen, P. B., Holmqvist, B., Jensen, J. F. (eds.): The Computer as Medium. Cambridge University Press. Cambridge. 1993.
- Sorensen, E. K. (2000): Interaktion og læring i virtuelle rum. In Heilesen, S. B.: Universiteter i udvikling. Samfundslitteratur 2000
- Sorensen, E. K. (2002): Distributed CSCL. A Situated, Collaborative Tapestry. In Dirckinck-Holmfeld, L. & Fibiger, B. (eds.), Learning in Virtual Environments, Samfundslitteratur, 2002
- Stahl, Gerry, Timothy Koschmann og Dan Suthers (2006): Computer-supported collaborative learning: An historical perspective, PDF-udgave tilgængelig på nettet på
http://lilt.ics.hawaii.edu/lilt/papers/2006/CSCL_American_English.pdf (senest lokaliseret 25.06.2006)
- Sundgren, G. (1998). Folkbildningsforskning en kunskapsöversikt, Folkbildningsrådet/Mimer 1998.
- Thomassen, Niels (1992): Filosofisk impressionisme – temaer i K.E.Løgstrups filosofi, Gyldendal 1992
- Thøgersen, U. (2001). Kroppen som skitse til nærvær: En problematisering af kommunikationens kropslige grundlag, Specialeafhandling Aalborg Universitet 2001
- Vind, Ole (2002): Hvad var Grundtvigs krav til lærere? Foredrag ved symposium på Tokai University European Center Vedbæk 25.02.02 (upubliceret materiale)

Wertsch, James V. (1991): *Voices of the mind – a sociocultural approach to mediated action*, Harvester Wheatsheaf 1991

Wertsch, James V. (2002): *Computer Mediation, PBL, and Dialogicality*. In *Distance Education*, Vol. 23, No. 1, 2002

Øhrstrøm, Peter (2003): *Virtuel etik – på tværs af tid og rum*. In P. Øhrstrøm (red.): *IT-etiske temaer*, Syddansk Universitet 2003